

JAIR JORGE CHANTRE NEVES

*Problemáticas (de) escritas: descrição e análise
do ensino da escrita em Cabo Verde*

Níveis de Ensino 7º e 8º Anos de Escolaridade

Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

JAIR JORGE CHANTRE NEVES

*Problemáticas (de) escritas: descrição e análise
do ensino da escrita em Cabo Verde*

Níveis de Ensino 7º e 8º Anos de Escolaridade

Trabalho Científico apresentado na UniCV para obtenção do grau de
Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a
orientação da Mestre, Flávia Domingas Ba

“O Júri”

Praia 2009

Dedicatória

Aos meus pais – *Martin e Dadinha* que
me ensinaram o caminho certo a trilhar
ao longo dessa estrada muitas vezes
tortuosa que é a vida.

Agradecimentos

Em fase de plena aprendizagem, o devido auxílio do “outro” constitui um aspecto crucial na construção de conhecimentos. Consciente de que a realização desta monografia não seria possível sem uma acção científica mediadora, agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Mestre Flávia Domingas Ba, que se prontificou na orientação deste trabalho e ao longo deste dedicou muita paciência, sabedoria e abnegação.

Ao meu irmão Benvindo Neves pelo seu companheirismo ao longo desses anos e sobretudo por ele ter funcionado como um verdadeiro irmão mais velho pelos bons conselhos que me deu.

À minha namorada Lenira Centeio e ao meu filho Éder que me garantiram a vivificante estabilidade emocional e afectiva. Enfim, a todos aqueles que durante estes cinco anos de formação me foram úteis; companheiros e verdadeiros amigos.

“A escrita é trabalho e hoje tem que ser objecto de aprendizagem. Não é, e muito menos ao nível das suas competências de base uma questão de jeito ou dom – em termos de aceitabilidade, de correcção e rigor, tem as suas próprias regras. Conquista difícil, a encarar como um processo, progressivamente, e não de uma assentada ou em pinceladas dispersas”.

Aida Santos

“(...) a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de uso escrito pressupõem um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada em que se contemplem as diferentes variáveis que entram em jogo na composição textual: situação contextual; tarefa a executar, destinatário do discurso; técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade...”.

Luísa Pereira & Flora Azevedo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
1. Apresentação da problemática	8
2. Perguntas de pesquisa	8
3. Objectivos	9
4. Metodologia	9
CAPÍTULO I – REVISÃO CONCEPTUAL	11
1.1. Currículo	12
1.2. Abordagem por Competências	14
1.3. Competência da Expressão Escrita	18
CAPÍTULO II – HISTORIAL DO ENSINO DA ESCRITA	21
2.1. Teorias Sobre a Produção de Textos	21
2.2. Abordagens e Métodos de Ensino da Escrita	27
2.2.1 O Método da Gramática e da Tradução	27
2.2.2 O Método da Reforma	28
2.2.3 O Método Directo	28
2.2.4 A Abordagem Audiolingual ou Estrutural	29
2.2.5 A Abordagem Comunicativa	30
CAPÍTULO III – ANÁLISE DO PROGRAMA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – A PRODUÇÃO ESCRITA	36
3.1. Descrição e análise do Programa de Língua Portuguesa – primeiro ciclo do Ensino Secundário	37
CAPÍTULO IV – A SITUAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA EM CABO VERDE: O PAPEL DO PROFESSOR	44
4.1. Comentário de Aulas Observadas no Liceu Abílio Duarte – Turma do 8º ano de Escolaridade: terceiro trimestre do ano lectivo de 2008/2009	44
4.2. Estratégias de ensino-aprendizagem da Escrita	49
4.2.1 Actividades de Planificação	53
4.2.2 Actividades de Textualização / Redacção Propriamente Dita	55
4.2.3 Actividades de Supervisão/de Revisão	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
RECOMENDAÇÕES	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da problemática

Os professores reclamam com frequência que os alunos não sabem ler, falar e escrever, ou seja, que pouco dominam as competências essenciais da língua portuguesa. O fraco domínio destas competências, da parte de uma grande maioria dos alunos, tem vindo a ganhar contornos cada vez mais preocupantes. Esta questão deve merecer uma atenção especial por parte dos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua segunda e veículo de ensino no país, pois o (in) sucesso nas outras disciplinas depende grandemente do domínio ou não da Língua Portuguesa. Se por um lado, os alunos apresentam dificuldades a nível das competências linguística e comunicativa, por outro é importante rever estratégias e abordagens de ensino das várias competências, particularmente, a que foi seleccionada para o presente trabalho – a competência da expressão escrita, vertente produção de texto.

Partindo da problemática acima descrita, seleccionou-se o seguinte título para a realização do trabalho de fim de curso – *Problemáticas (de) Escritas: Descrição e Análise do Ensino da Escrita em Cabo Verde – Níveis de Ensino 7º e 8º Anos de Escolaridade*. Desenvolvendo o título acima citado, visa-se descrever, analisar e problematizar o ensino da escrita no sétimo e oitavo anos do Ensino Secundário, apresentando e discutindo teorias, abordagens e métodos de ensino da mesma. No final, para complementar a análise da problemática levantada, propõem-se sugestões de actividades que possam contribuir para o desenvolvimento do ensino sistemático e progressivo da escrita, no âmbito do ensino por competências da língua segunda. Seleccionou-se como público-alvo de análise os anos sétimo e oitavo por estes constituírem o primeiro ciclo do ensino secundário onde os alunos apreendem estratégias globais de leitura e escrita.

2. Perguntas de pesquisa

O desenvolvimento do trabalho foi norteado pelas seguintes interrogações:

- 1) Qual o grau de importância do ensino da escrita, em Cabo Verde, relativamente às outras competências essenciais?

2) O programa da disciplina de Língua Portuguesa para os sétimo e oitavo anos de escolaridade apresenta ao professor um quadro de actuação que favoreça o desenvolvimento da competência da expressão escrita?

3) – A planificação anual da escola representa de forma exacta o programa referido em (2)?

3. Objectivos

Levantadas estas questões e procurando, ao longo do trabalho, encontrar respostas para as mesmas visa-se, outrossim, com o desenvolvimento do tema apresentado em (1) atingir os seguintes objectivos:

- 1) Fornecer um quadro teórico de abordagens e métodos sobre o ensino da escrita;
- 2) Contribuir para o enquadramento do ensino da escrita no âmbito da abordagem comunicacional do ensino da língua;
- 3) Analisar se o programa de Língua Portuguesa para os sétimo e oitavo anos apresenta ao professor um quadro de actuação que favoreça o desenvolvimento da competência da expressão escrita;
- 4) Propor estratégias de dinamização do ensino da escrita enquanto processo, a partir do programa e da planificação actualmente em vigor no primeiro ciclo do Ensino Secundário em Cabo Verde.

4. Metodologia

Sendo o presente trabalho de natureza teórico-prática o seu desenvolvimento irá depender de suporte bibliográfico específico, rigorosamente seleccionado para abordar a problemática levantada em (1). Traçaram-se também como metodologias: (a) – o estudo do Programa de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos de escolaridade actualmente em vigor e a leitura das planificações desses mesmos anos de escolaridade para uma análise contrastiva; (b) - a observação de aulas de língua portuguesa numa turma do 8º ano de escolaridade, no Liceu Abílio Duarte, no Palmarejo, a fim de se averiguar como é que o professor explora, a

nível de estratégias e de objectivos de aprendizagem, a competência da expressão escrita, tendo em conta o estipulado no programa de Língua Portuguesa para os 7º e 8º anos de escolaridade. Tal permite constatar *in loco* em que moldes se processa o ensino da escrita, depois de verificadas quais as propostas efectuadas no programa, além de constituir um ponto de apoio para uma proposta metodológica que se enquadre nos objectivos acima descritos.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “**Revisão conceptual**”, clarificaram-se os conceitos de *currículo*, *abordagem por competências* e *competência da expressão escrita*, conceitos-chave que ajudam no entendimento do trabalho e em torno dos quais gira o desenvolvimento do mesmo.

O segundo capítulo, denominado de “**Historial do ensino da escrita**”, analisa algumas teorias sobre a produção de textos, com destaque para a teoria cognitivista que determinou uma viragem no ensino da escrita por encarar esta como um processo a desenvolver gradualmente e por etapas, dando conta, ao mesmo tempo, da necessidade de planificar, redigir e de rever, sistematicamente, o que se escreve. Este capítulo dedica-se, ainda, a uma revisão de algumas abordagens e métodos de ensino da escrita que permite recuperar, segundo as palavras de LOPES (2003: 56) “os fundamentos das ideias e concepções de escrita mais difundidas bem como as práticas mais correntes no seu ensino”.

O terceiro capítulo, designado de “**Análise do Programa de Ensino da Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário – a produção escrita**” descreve e examina as propostas do programa em termos de *objectivos*, *conteúdos* e *actividades* no tocante às competências essenciais da língua destacando a escrita, por ser esta o objecto da presente investigação.

O estudo termina com o capítulo iv) denominado de “**a situação do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita em cabo verde: o papel do professor**”. O capítulo encontra-se subdividido em dois tópicos. No primeiro faz-se a descrição e análise de aulas observadas numa turma do 8º ano de escolaridade sobre como é que o professor explora, a nível de estratégias e de objectivos de aprendizagem, a competência da expressão escrita, tendo em conta o estipulado no programa de Língua Portuguesa para os 7º e 8º anos de escolaridade. No tópico seguinte, sugerem-se algumas actividades de produção escrita que o professor pode dinamizar na sala de aula para uma maior optimização do ensino da escrita.

CAPÍTULO I – REVISÃO CONCEPTUAL

Preâmbulo

O processo de ensino-aprendizagem da escrita é uma das preocupações manifestadas tanto pelo corpo docente dos vários ciclos do ensino escolar, em Cabo Verde, como pelo próprio Ministério da Educação, entidade responsável pela elaboração dos programas de Língua Portuguesa (bem como das outras disciplinas). São frequentes os discursos relativos ao facto de os alunos não saberem escrever, de terminarem o ensino secundário com problemas graves no domínio das regras de funcionamento da língua, lacunas estas que afectam, consequentemente, a produção escrita. Em resultado disto, o actual perfil de saída de vários alunos não apresenta uma competência desenvolvida a nível da produção escrita.

Perante estas lacunas no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, o Ministério da Educação apresentou um programa, em 1997, que pudesse contribuir para a optimização do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, num dos ciclos essenciais de escolaridade em Cabo Verde – o primeiro ciclo, correspondente aos sétimo e oitavo anos de escolaridade. O referido programa, concebido por MATOS & LOPES (1997), contempla um ensino orientado pelos princípios defendidos na abordagem comunicativa, uma abordagem que visa desenvolver, essencialmente, a competência comunicativa dos alunos: “a aula de língua passa a ser o espaço de comunicação por excelência, em que o aluno, enunciador privilegiado, se sente permanentemente confrontado com situações e contextos estimuladores da interacção verbal” (MATOS & LOPES, 1997: 3).

Orientado para o desenvolvimento equilibrado das quatro competências essenciais em Língua Portuguesa - *ouvir, falar, ler e escrever* - o programa concebe, no aperfeiçoamento da competência comunicativa, o ensino faseado da produção escrita, entendida como um processo e não como um produto. Ao mesmo tempo subsiste uma preocupação com a apreensão gradual e contextualizada das regras de funcionamento da Língua. Neste sentido, MATOS & LOPES (1997) não propõem um ensino isolado das regras gramaticais: estas surgem, no programa, contextualizadas em situações de comunicação reais e/ou simuladas.

Deste modo, a forma como o programa se encontra concebido¹ contribui para o desenvolvimento da competência da expressão escrita, noção-chave do presente trabalho.

A componente teórica desta monografia, enquadrando uma proposta de optimização do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, com base no programa elaborado por MATOS & LOPES (1997), compreenderá a revisão conceptual dos conceitos de 1.1. *currículo*, 1.2. *abordagem por competências*, e 1.3. *competência da expressão escrita*. Começa-se pela revisão conceptual do termo *currículo* por constituir este a base teórica de operacionalização dos conteúdos a ministrar na Escola ao longo do ano lectivo.

É a partir do *currículo* que as respectivas Coordenações de Disciplina elaboram as planificações anuais que, por sua vez, se concretizam no terreno através do professor. Procurar-se-á comparar as propostas programáticas do Ministério da Educação com os objectivos e conteúdos contemplados numa dessas planificações. Por outras palavras, verificar-se-á como é que a solução que o Ministério adoptou em 1997, através da concepção de um programa orientado para a melhoria do Ensino da Língua Portuguesa no primeiro ciclo do ensino secundário em Cabo Verde, se concretiza (ou não) no terreno. Será a partir da revisão conceptual do termo *currículo* que se verificará como é que o programa de MATOS & LOPES (1997) actualiza, teoricamente, os conceitos de *abordagem por competências* e de *competência da expressão escrita*, conceitos-chave do presente trabalho.

* * *

Neste capítulo explicitar-se-ão os conceitos-chave da presente monografia, em torno dos quais o seu desenvolvimento muito irá depender, além de permitir desmontar e aclarar o tema da investigação. Deste modo, nesta fundamentação teórica elucidam-se os seguintes conceitos: 1.1. *currículo*, 1.2. *abordagem por competências* e 1.3. *competência da expressão escrita*.

1.1. Currículo

O termo *currículo* apresenta alguma variedade conceptual, não existindo um sentido unívoco para este termo. Há uma diversidade de definições e de conceitos em função das

¹ - Este programa será alvo de uma análise detalhada no segundo capítulo do presente trabalho.

perspectivas que se adoptam (SCHIRO, 1979 *apud* RIBEIRO, 1990). Explanar-se-ão aqui algumas dessas concepções e seleccionar-se-á a definição que melhor se adequa ao âmbito deste trabalho.

RIBEIRO (1990:13) enuncia quatro “exemplos representativos de definições de currículo”, segundo quatro autores – PHENIX (1958), SAYLOR (1966), FOSHAY (1969) e JOHNSON (1977). Para PHENIX (1958): “o currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”; segundo SAYLOR (1966): “o currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola”; FOSHAY (1969) define-o como “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola” e JOHNSON (1977) define currículo como “uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios”. Para GIMENO (1988) *apud* CARDOSO (2006: 249):

O currículo pode significar tanto um *programa estruturado de conteúdos disciplinares* como o *conjunto das experiências que a escola provoca no aluno*, (sublinhado nosso), definindo-o como uma intersecção de práticas diversas, onde se destacam as práticas pedagógicas, as acções de ordem política, (...) que interferem nas sinergias da acção pedagógica, numa perspectiva histórica e sócio-política, sujeitas a interesses sociais e políticos, individuais e comuns.

Na mesma linha, RIBEIRO (1990, *op. cit.*) identifica *currículo* com *programas de ensino* num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar e explica que, perspectivado nesses termos, exprime-se numa listagem, esquema ou sumário de temas e tópicos organizados e sequenciados por área disciplinar (ou disciplina). Assim, pode falar-se, por exemplo, do currículo de Língua Portuguesa do 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino secundário.

No âmbito do presente trabalho, considerar-se-á esta última acepção por ser a que concebe o termo *currículo* como programa de ensino², aferindo quais são as orientações nele constantes e se o mesmo comprova o que afirma LOPES (2006: 157): “os programas de ensino (...) configuram-se como os mais importantes instrumentos orientadores da actuação dos professores, devendo estar neles vazados, para efeitos de operacionalização, os fundamentos teóricos que sustentam as opções metodológicas (...)”.

² Convém lembrar que faz parte da metodologia da monografia a análise do Programa de Língua Portuguesa para os sétimo e oitavo anos de escolaridade, isto é, o programa concebido pelo Ministério.

A acção dos professores está condicionada pelo programa superiormente instituído, pela planificação anual dos respectivos estabelecimentos de ensino, pelos manuais e pelos materiais pedagógicos que se encontram à sua disposição. No entanto, “resta-lhe sempre uma margem de liberdade que deve utilizar o melhor possível, tendo em conta o interesse e as necessidades dos seus alunos” (GIRARD, 1997: 123).

Note-se que na citação de GIMENO (1988) *apud* CARDOSO (2006:249), evidencia-se que o termo currículo tanto pode significar “um programa estruturado de conteúdos disciplinares, como o conjunto de experiências que a escola provoca no aluno.” Conjugando o que afirma LOPES (2006: 157) sobre o facto de os programas serem “instrumentos orientadores da actuação dos professores” com o termo currículo na acepção de GIMENO (1988), pode dizer-se que no actual contexto de ensino-aprendizagem em Cabo Verde, a articulação do programa elaborado pelo Ministério com a planificação anual elaborada pelas escolas constitui a operacionalização do termo currículo. Os “instrumentos orientadores da actuação dos professores” constituem-se como o programa, enquanto “o conjunto de experiências que a escola provoca no aluno” advém da planificação da Coordenação de disciplina. São estes os dois elementos que explicam o termo *currículo*.

No contexto do ensino-aprendizagem da produção escrita em Cabo Verde notou-se que, por exemplo, num dos estabelecimentos de Ensino Secundário da Cidade da Praia, havia um desfazamento entre os objectivos, conteúdos e actividades propostos no programa de MATOS & LOPES (1997) e os conteúdos e objectivos propostos na planificação anual da Disciplina de Língua Portuguesa, ano lectivo 2008/2009 do referido estabelecimento, para os sétimo e oitavo anos de escolaridade. O “conjunto das experiências que a escola provoca no aluno” [GIMENO (1988) *apud* CARDOSO (2006: 249)] não coincidiu com os “instrumentos orientadores da actuação dos professores” (LOPES, 2006: 157). Esta poderá ser uma das causas das lacunas remanescentes no processo de ensino-aprendizagem da escrita enquanto processo.

1.2. Abordagem por Competências

No que toca ao contexto de ensino-aprendizagem cabo-verdiano, o Ministério da Educação, entidade oficial responsável pelo sistema educativo, não tem ignorado as “ideias e estratégias que parecem ter dado certo noutros lugares” (MAUÉS et al (s/d: 1). O conceito de

abordagem por competências enquadra o Programa de Língua Portuguesa para os sétimo e oitavo anos de escolaridade, programa este que vai ser alvo de uma análise detalhada no segundo capítulo desta monografia.

A educação constitui um factor-chave para o desenvolvimento das sociedades. Deste modo, os sistemas educativos estão constantemente a ser analisados, avaliados e comparados com o propósito de acompanhar as exigências e o dinamismo de um mundo cada vez mais competitivo e global. A este respeito, MAUÉS et al (s/d: 1), escreve que:

Todos os países procuram importar ou adaptar ideias e estratégias que parecem ter dado certo noutros lugares. A abordagem por competências é, sem dúvida, a mais recente delas e ocupa um espaço preponderante nos discursos actuais sobre as reformas educacionais em todos os continentes³.

Segundo os órgãos oficiais brasileiros considerados no estudo de MAUÉS et al (s/d: 3) “a abordagem por competências deve ser adoptada nos diferentes níveis de ensino para tornar assim a educação formal mais próxima das exigências do mercado e da sociedade”. A noção de *competência*, nesta linha de ideias, define-se como “conceito que tem como significado a capacidade de articular, mobilizar e colocar em acção valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de actividades requeridas pela natureza do trabalho” (Ibidem).

A abordagem por competências foi primeiramente adoptada no mundo laboral como manobra capitalista desempenhando, posteriormente, um papel importante nos sistemas educativos enquanto estratégia pedagógica, ou seja, surge, como afirma MAUÉS et al (s/d:2), da “necessidade de adequar a escola às mudanças que vêm se processando tanto na base material de produção, com a chamada revolução tecnológica e a consequente geração de uma reestruturação produtiva, quanto nos níveis social e político”.

Assim, HYMES (1972) *apud* FISCHER et al (1989: 35) introduz no campo do ensino das línguas a abordagem por competências, argumentando que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento da *competência comunicativa* do aluno. Para este mesmo autor

³ - In MAUÉS, Olgaís Cabral et al, *Duas Perspectivas Diferentes em Relação à Abordagem por Competências no Ensino: Os Casos do Brasil e do Québec*. Artigo consultado no site www.anped.org.br/reunioes/25/olgaísesmauest, no dia 10 de Novembro de 2008, às 16 h 45mn.

competência não se reduz, exclusivamente, ao conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, mas nela deverá incluir-se, também, o conhecimento das regras sócio-culturais que regem o comportamento verbal e, portanto, um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações reais de comunicação (cf. HYMES (1972) *apud* FISCHER et al, 1989: 35). Subsequentemente, surge no âmbito do ensino por competências, a chamada *abordagem comunicativa*. Esta opõe-se às abordagens gramaticais formais e estruturalistas de carácter normativo e prescritivo que reduzia o ensino das línguas a aspectos gramaticais – a forma, a estrutura e o sistema de regras detinham predominância sobre o conteúdo e o significado/funcionalidade do próprio acto comunicativo.

Constata-se, no entanto, que alguns aprendentes são capazes de reconhecer as regras gramaticais que regem o acto comunicativo mas não são capazes de as aplicar em contextos reais de comunicação. Este factor poderá estar condicionado pela forma como em Cabo Verde, por exemplo, algumas estratégias de ensino da língua se baseiam exclusivamente na transmissão de conteúdos gramaticais e muitas vezes descontextualizados de situações reais de comunicação, aspecto central da abordagem comunicativa. No entanto, existem programas que defendem um ensino da língua com base em pressupostos comunicativos, isto é, com base nos princípios defendidos pela abordagem comunicativa; porém, a realidade das planificações e da própria sala de aula tem sido outra. A abordagem comunicativa advoga que a aprendizagem das línguas deve assentar em pressupostos comunicativos a fim de facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

NASCIMENTO et al (2003: 20) define competência comunicativa como “a capacidade de quem fala ou escreve saber seleccionar as formas linguísticas adequadas ou apropriadas a cada situação: quando falar, sobre que falar, com quem, onde, de que modo”. A competência comunicativa privilegia, deste modo, o ensino da língua voltado para o uso interactivo, isto é, defende que a função da língua é essencialmente a da comunicação. Assim, fundamentada nestes princípios, “a aula de língua passa a ser o espaço de comunicação por excelência, em que o aluno, enunciador privilegiado, se sente permanentemente confrontado com situações e contextos estimuladores da interacção verbal” (MATOS & LOPES, 1997: 3).

Para comunicar com êxito, não basta que o falante domine a gramática, é preciso também que seja capaz de utilizar consciente e adequadamente outras informações, muitas delas de natureza extralinguística e que advêm ou da situação de comunicação em si, ou de

convenções e regras de carácter social. Assim, VAN EK (1986) *apud* FISHER et al (1989: 36) apresenta cinco componentes da competência comunicativa: competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica, competência sócio-cultural e competência social.

FISHER et al (1989: 37) expõe, de forma sumária, algumas das características da *abordagem comunicativa* que como já se referiu tem como objectivo o desenvolvimento da competência comunicativa:

- ⇒ Ao nível do **aluno** – é uma abordagem centrada no aluno, preconizando a orientação do ensino das línguas estrangeiras para situações de vivência concreta dos aprendentes, para os seus interesses presentes e para as suas necessidades futuras. Daí o relevo dado à análise de necessidades e ao estudo das diferenças entre a criança e o adulto como sujeito da aprendizagem.
- ⇒ Ao nível do **currículo** – privilegia um currículo nocional/funcional, a língua necessária para exprimir e compreender diferentes tipos de funções, tais como pedir informações, exprimir desejos, etc., dando ênfase aos actos da fala, à análise do discurso, aos níveis de competência (proficiência) e à língua para fins específicos.
- ⇒ Ao nível dos **materiais** – privilegia os textos autênticos, a utilização de materiais abertos e variados, de acordo com os interesses, estilos, e ritmos de aprendizagem.
- ⇒ Ao nível das **relações humanas** – enfatiza o processo de comunicação, interacção (usar a língua adequando-a a cada situação de comunicação), a autonomia do aprendente e a aprendizagem individualizada.
- ⇒ Ao nível da **investigação sobre o ensino das línguas estrangeiras** – são áreas privilegiadas neste campo a aprendizagem da primeira e da segunda línguas, a dicotomia aprendizagem/aquisição de uma língua, a análise do erro e estudos sobre a interlíngua.

Aliando a vertente comunicativa do ensino da língua à abordagem por competências, é de salientar que os programas deverão estar orientados para um trabalho equilibrado das quatro competências essenciais da língua – *ouvir, falar, ler e escrever*. Desta forma, as quatro, interactivamente, contribuirão para um aperfeiçoamento gradual da competência comunicativa. Realça-se que o programa em análise está de facto orientado para o desenvolvimento gradual da competência comunicativa e defende um ensino equilibrado dessas competências. Os objectivos, os conteúdos, as actividades e os textos propostos são sugeridos em função de exigências de natureza comunicativa que a própria adopção de tal abordagem pressupõe.

A adopção desta abordagem, segundo MATOS & LOPES (1997) “exige uma viragem no próprio modo de conduzir o processo de ensino”. Para que esta mudança se efective, a aula de língua (neste caso, portuguesa - LP), deve constituir-se “num espaço de comunicação por excelência, em que o aluno, enunciador privilegiado, se sente permanentemente confrontado com situações e contextos estimuladores da interacção verbal” (Matos & Lopes, 1997: 3).

Uma vez que o presente trabalho se debruça sobre a competência da expressão escrita, passar-se-á, no próximo sub-capítulo (1.3), à respectiva clarificação conceptual.

1.3. Competência da Expressão Escrita

ROQUE et al (2004: 5)⁴ define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (atitudes, habilidades, conhecimentos) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Com efeito, ser competente exige que se domine um conjunto variado de capacidades com vista à prossecução de uma dada tarefa. Deste modo, quando se evoca a competência da expressão escrita tem-se em mente um conjunto indissociável, composto pelo *saber* e pelo *saber-fazer*, que deve ser apreendido e dominado pelo sujeito escrevente de forma consciente. É este domínio que permite dizer que aquele que escreve sabe escrever, ou seja, que é competente na expressão escrita.

Segundo FIGUEIREDO (1992: 158) “saber-escrever é uma actividade cognitiva e metacognitiva tão complexa que dificilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específico e de saberes conscientes e aprofundados”. VILELA (1993: 49) reforça esta ideia de complexidade da escrita quando afirma que “a pesquisa, a reflexão, a meditação são inerentes ao acto de escrever. Escrever não é, portanto, um acto imediato e gratuito. Escreve-se quando se sabe de antemão por que se escreve, para quem se escreve, o que vai escrever e como se vai escrever.” Por sua vez, SANTOS (1992: 39) considera que a escrita é “uma conquista difícil, a encarar como um processo, progressivamente, e não de uma assentada ou em pinceladas dispersas”.

⁴ - In ROQUE Gianna et al (2004), *Uma Visão Sistémica do Uso da Noção de Competências na Avaliação de Aprendizagem em Cursos à Distância*. Artigo consultado no site www.abed.org.br/congresso2004, no dia 10 de Novembro de 2008 às 17 h 05mn.

Contrariamente ao que se pensava anteriormente que a escrita era um dom, “um privilégio inato dos génios”, actualmente, predomina a consciência de que ela é um processo complexo que exige tanto do professor como do aluno um trabalho permanente e persistente. Subscvem-se as palavras de MOREIRA (2007: 11) que diz que, “apesar dessa consciência, as estratégias até agora utilizadas têm-se revelado pouco consequentes e com resultados raramente satisfatórios”. Os resultados pouco satisfatórios poderão ficar a dever-se ao facto de muita da prática do ensino da escrita encarar esta como um produto a ser corrigido e não como um processo que passa por várias fases, envolvendo professor e alunos de igual forma.

O programa da disciplina de Língua Portuguesa para o 1º ciclo (7º e 8º anos de escolaridade), concebido pelo Ministério em 1997, revela essa consciência e prova disso é que concebe o ensino da escrita como um processo complexo a ser trabalhado de forma faseada, sustentado em princípios de natureza comunicativa, de forma a aperfeiçoar, gradualmente, a competência da expressão escrita dos alunos.

Estranha-se, porém, o facto de as planificações anuais de Língua Portuguesa dos 7º e 8º anos, concebidas para 2008/09, elaboradas nas escolas não estarem (por falta de uma leitura cuidadosa?) sustentadas no programa superiormente instituído pelo ministério. É notório, por exemplo, um desfasamento entre os conteúdos, objectivos e actividades propostos no programa de MATOS & LOPES (1997) e os conteúdos e objectivos propostos nas planificações anuais da Disciplina de Língua Portuguesa, ano lectivo 2008/2009, por exemplo, no Liceu Abílio Duarte – Palmarejo, para os 7º e 8º anos de escolaridade. O que se pode verificar nessas planificações e no próprio contexto de sala de aula é que predomina o ensino da gramática que segue a abordagem tradicional do ensino da língua, o que não condiz nem com o programa nem com as necessidades reais dos alunos.

Como se pode constatar, os conceitos aqui explanados são correlatos: o termo *currículo* visto, no âmbito do presente trabalho, como programa de ensino na sua vertente formal – da responsabilidade do Ministério da Educação, relaciona-se com o conceito de *abordagem por competências* a ser adoptado, actualmente, nos diferentes níveis de ensino com o intuito de tornar a educação mais eficiente e eficaz. Como se pode depreender, o trabalho com as *competências*, para ser posto em acção, tem de estar contemplado nos currículos. A

competência da expressão escrita torna-se subsequente aos conceitos abordados em 1.1 e 1.2, pois o ensino da língua por competências tem de considerar esta componente essencial, de forma equilibrada relativamente às outras competências essenciais, para uma efectiva comunicação em língua portuguesa.

CAPÍTULO II – HISTORIAL DO ENSINO DA ESCRITA

Sendo o foco desta pesquisa a competência da expressão escrita apresenta-se, seguidamente, um breve historial sobre o ensino da mesma, expondo algumas teorias sobre a produção de textos que contribuiriam para uma visão mais alargada e científica, no atinente ao acto complexo que é a escrita. Neste capítulo analisar-se-ão as teorias que sustentam o ensino da escrita não como um produto, mas sim como um processo mental complexo que envolve diversas capacidades. Finalmente, apresentam-se algumas abordagens e métodos de ensino da escrita.

2.1. Teorias Sobre a Produção de Textos

A escrita e a sua aprendizagem têm sido investigadas em vários domínios do saber segundo perspectivas teóricas diversas, sendo que, segundo LOPES (2003: 45) “as pesquisas sobre a produção de texto têm variado quanto ao foco”.

Não se pretende descrever os fundamentos dessas teorias de forma exaustiva e minuciosa, mas sim, – sobretudo, com base no estudo de LOPES (2003)⁵ que analisa os contributos dados por diversos investigadores sobre a produção de textos – sintetizar os aspectos que se afiguram mais relevantes no âmbito do trabalho, debruçando-se mais sobre as pesquisas que concebem a escrita não como um produto, mas como um processo, isto é, realçar, especialmente, as investigações de base cognitivista.

Anteriormente às concepções de base cognitivista predominavam as pesquisas behavioristas/estruturalistas que concebiam a escrita como um produto. Tais pesquisas colocavam de parte os variados processos mentais que o acto da escrita envolve, ou seja, pensava-se que escrever seria um dom inato, espontâneo e automático sendo que qualquer indivíduo seria capaz de, em qualquer momento, escrever sobre determinado assunto – o que interessava era o produto final. Crê-se, contudo que, em determinados casos (ou níveis de ensino, por exemplo), é necessário ensinar a escrever, dado que não basta pedir a alunos com deficiências na expressão escrita, que escrevam para que, em seguida, o professor se limite a corrigir o que estes produziram. Actualmente, não deve haver dúvidas de que “todos os níveis

⁵ LOPES, Amália de Melo, *A Aula de Português: Reflexão Crítica Sobre a Prática de Ensino da Produção Escrita*, ed. Calabedotche, Mindelo, 2003.

de competência da escrita têm que ser trabalhados, seja o da ortografia, pontuação e acentuação gráfica, seja o da sintaxe da frase, seja o da construção textual” (SANTOS, 1992: 26).

Sob esta perspectiva, as pesquisas de base cognitivista sobre a produção de textos têm-se debruçado sobre os processos envolvidos na escrita, tendo FLOWER & HAYES (1980) *apud* LOPES (2003), referido as fases de *pré-escrita*, *escrita* e *reescrita* como lineares e decorrentes umas das outras⁶. De acordo com MACIEL (s/d. op. cit.)⁷ esta visão cognitiva, que assenta na *psicologia cognitiva*, proclama a importância de trabalhar as estratégias de aprendizagem, pois o foco está nos processos mentais. Assim, sob este prisma, as pesquisas de base cognitivista encaram a escrita como um processo a desenvolver gradualmente, e por etapas e dá conta da necessidade de planificar, redigir e de rever, sistematicamente o que se escreve.

Segundo LOPES (2003: 45):

Essas pesquisas, tendo como instrumentos de colecta os protocolos verbais, visavam a observação do comportamento dos escreventes durante a escrita para elucidar os processos mentais que o sujeito utiliza, as fases e etapas da escrita, as variáveis que interferem no processo e as relações entre elas.

Deste modo, de acordo com a mesma autora (*Ibidem*):

Os modelos de processamento de textos propostos dentro deste paradigma enfatizavam o processo como sendo organizado em estágios, etapas, fases: *pré-escrita* (planificação), *escrita* (redacção propriamente dita) e *reescrita* (avaliação e reformulação do texto).

Estas fases, etapas, ou sub-processos do processo da escrita, inicialmente, foram encarados com base no modelo de FLOWER e HAYES (1980) *apud* LOPES (2003) como sendo, tal como afirma SILVA et al (2006 op. cit.)⁸, estratégias a aplicar de forma linear e sequenciada com o propósito de conseguir diferentes resultados (planificações, esboços, textos definitivos). Contudo, a tónica deixa de ser posta nessas estratégias para se centrar nos

⁶ - Terá sido este, o pontapé-de-saída das pesquisas de teor cognitivista sobre a produção escrita.

⁷ - In MACIEL, Katharine Dunham, *Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e Seus Princípios Teóricos*. Artigo consultado no site www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis-m_%E9todos.doc no dia 24 de Novembro de 2008 às 16h00.

⁸ - In SILVA, Cristina Vieira et al (2006), artigo sem título expresso, consultado no site www.repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/52/cad4_escritacristinavieira.pdf?sequence=1 no dia 28 de Novembro de 2008 às 17h30mn.

processos cognitivos envolvidos nas diferentes fases da escrita. Em dada altura, a referida linearidade, segundo LOPES (2003: 46) “é questionada pelo reconhecimento da recursividade dessas fases e pelo facto de na escrita interferirem outros factores (contexto, estímulo, pré-escrita, começo, elaboração textual e edição)”.

Na verdade, as fases que acompanham todo o processo da escrita não ocorrem de forma rígida obedecendo uma ordem sequencial, mas antes, admite-se que exista entre elas uma interacção dinâmica que acompanha todo o processo. Nesta esteira, LOPES (2003: 46) fala no *modelo de interacção paralela* de BEAUGRANDE (1981) “o qual se caracteriza, fundamentalmente, pela interinfluência que reconhece existir entre os componentes que ocorrem durante a redacção (definição de objectivos, ideação, expressão e produção)”.

Os cognitivistas não só reconheceram a existência de diferentes sub-processos implicados no acto da escrita, mas também, com um pendor experimental preocuparam-se, segundo LOPES (2003, op. cit.), em estudar e clarificar os procedimentos que estes sub-processos (planificação, redacção e revisão do texto) mobilizam em diversas situações. Ao centralizar as suas pesquisas no sub-processo de *planificação*, os cognitivistas, segundo LOPES (2003: 47) “deixaram de a conceber como uma etapa de pré-escrita, mas sim, como um procedimento presente durante todo o processo”, sendo que o contributo mais marcante das pesquisas que focam a planificação, segundo esta investigadora, foi o de demonstrar que (op. cit.) a releitura tanto pode ser vista como processo de revisão, como também, pode ser vista como estratégia de planificação.

No atinente às pesquisas sobre a *redacção propriamente dita*, LOPES (Ibidem) faz a seguinte exposição:

As pesquisas sobre a redacção propriamente dita foram as mais problemáticas para este paradigma. Os instrumentos neles utilizados foram entrevistas retrospectivas, gravação de protocolos verbais em voz alta, no decorrer deste processo, questionários retrospectivos ou observação directa, numa tentativa de esclarecimento dos processos mentais da redacção, mas susceptíveis de os alterar. A conclusão a que chegaram foi que diferentes tipos de conhecimento (da linguagem, da textualidade, dos géneros, dos procedimentos metacognitivos) antecedem o conhecimento do tópico e da audiência entendida também ela como forma de conhecimento e não como um factor constitutivo fundamental, o que contraria as pesquisas sócio-interaccionistas e sócio-construtivistas.

Os problemas levantados por estas pesquisas motivaram as investigações sobre a *revisão*, uma etapa do processo da escrita não menos importante, posto que “integra os sub-processos de avaliação e de reformulação, apelando (ou devendo apelar) à consciência metalinguística do aluno” (OSÓRIO, s/d: 3)⁹. Assumindo uma particular relevância, o sub-processo de revisão é, como refere SANTOS (1994) *apud* OSÓRIO (Ibidem), “um mecanismo pedagógico de supervisão das produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise das produções textuais, leva à ‘desconstrução’ do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem”.

Segundo LOPES (2003: 48):

Os dois grandes contributos dessas pesquisas foram o entendimento de que a revisão acontece em qualquer etapa do processo e até mesmo mentalmente antes da redacção e não numa fase posterior a ela, e a compreensão de que a revisão é um procedimento que envolve planificação e elaboração, isto é, reformulação.

Alguns autores consideram que a revisão envolve dois sub-processos – *a avaliação e a reformulação*; outros, porém, analisam-na em termos de fases e indicam – *a detecção do erro, a identificação da sua natureza e a correcção*. A revisão é, antes de mais, uma actividade reflexiva que deve conduzir ao controlo do próprio texto que o aluno está a produzir. Subsistem, contudo, algumas práticas pedagógicas que privilegiam o produto final em vez do processo, o que leva a que a fase de revisão nem sempre seja conduzida de forma auto-reflexiva. CABRAL (1992: 112) descreve, assim, o que tem sido a prática escolar mais frequente respeitante à escrita:

O professor solicita um trabalho (...), o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro aspecto mais grave, geralmente ortográfico ou sintáctico, faz um elogio genérico aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correcções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil.

O trabalho com a escrita, na sala de aula, deve ser acompanhado e orientado pelo professor em todos os seus momentos, devendo dispensar-se igual atenção ao sub-processo de revisão. É importante que o professor corrija os textos que os alunos produzem e que anote os

9 - In: OSÓRIO, Paulo (s/d), *Abordagem Metodológica Para o Ensino da Escrita em Contexto de Português Língua não Materna*. Artigo consultado no site www.revistaveredas.uff.br/volu/mes/veredas_portugal/artigo12.pdf, no dia 28 de Novembro de 2008 às 17h10mn.

erros (por escrito), mas também é igualmente importante que o professor socialize as correcções com os alunos: quanto à frequência dos tipos de erro, estratégias de autocorreção, heterocorreção e de correção colectiva e, por fim, terminar com a leitura de um texto para *feedback* geral.

Outro factor a não desconsiderar e que traz um grande contributo para o momento da socialização da correção é o do objectivo com que o aluno escreve. Na óptica de FRIAS (1982: 3): “é de toda a conveniência que os objectivos das aulas de composição e da sua correção sejam do conhecimento dos alunos, pois, entregar-se-ão ao trabalho com mais interesse e entusiasmo sabendo a finalidade das suas actividades”.

Estes importantes contributos dados pelos cognitivistas, no âmbito da escrita encarada como processo, não foram isentos de críticas, em particular depois das pesquisas sócio-interaccionistas e construtivistas surgidas após algumas críticas feitas à perspectiva cognitivista “devido à sua concepção idealista de linguagem, ao ignorarem a sua natureza sócio-histórica” (LOPES, 2003: 51). A perspectiva cognitivista centrou-se na observação dos processos mentais subjacentes à produção de texto e que, de facto, são fundamentais para se compreender a escrita como processo; no entanto, esta mesma perspectiva pareceu obliterar o contexto de produção escrita: a escrita é um conjunto de processos mentais mas que deverá também ser observada em contexto escolar, portanto, interactivo.

A teoria sócio-interaccionista, também chamada de sócio-construtivista ou histórico-cultural, cujo expoente máximo é Vigotsky, concebe a aprendizagem como um fenómeno que se realiza na interacção com o outro. Segundo este teórico, a aprendizagem estimula vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o indivíduo interage com objectos e sujeitos em cooperação. Assim, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, tendo o professor o papel de sistematizar os conhecimentos que o aprendente já possui. O *construtivismo* piagetiano, por sua vez, advoga que o conhecimento é conseguido através da interacção do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com as pessoas e os objectos¹⁰.

¹⁰ Ideias extraídas de *Teorias de Aprendizagem – Construtivismo e Sócio- Interaccionismo* de Cintia Schneider no site www.sogab.com.br/teoriasdeaprendizagem.pps. consultado no dia 21 de Janeiro de 2009 às 16h20mn.

Sob estas perspectivas, todas as actividades da escrita, desenvolvidas na sala de aula, devem ocorrer num clima de interacção professor/alunos tendo o primeiro o papel de colaborador em todo o processo de escrita, encontrando estratégias que facilitem a sua aprendizagem. CALKINS (1983) *apud* LOPES (2003: 52) demonstra, desta forma, a importância da interacção no desenvolvimento da expressão escrita dos alunos: “durante a interacção com o professor ou colegas sobre o próprio texto, o aprendente internaliza as questões do professor e dos colegas e se transforma em leitor crítico do seu próprio texto, o que lhe permite enriquecer a sua competência discursiva”.

No entanto, durante a interacção com os alunos, o professor deve saber quando e como intervir para que não condicione em demasia o trabalho daqueles. Assim, segundo GRAVES (1983) *apud* LOPES (2003: 52), o professor deve evitar, na sua interacção com os alunos:

Falar mais do que eles; tentar direccionar o redactor para o que interessa; tentar interessá-lo por assunto moralmente aceite; ignorar o que há no papel; ignorar as razões originais do redactor para a redacção; tentar ensinar habilidades que estão muito aquém da possibilidade do aluno; propor sua própria linguagem ao redactor (frases, palavras, expressões, exemplos); perguntar coisas que já sabe que o redactor não sabe responder.

A perspectiva sócio-interaccionista enquadra as produções escritas em contextos sócio-históricos defendendo, deste modo, que o mais importante, de acordo com LOPES (2003: op. cit.) não é levar os alunos a escreverem "composições" para o professor corrigir e avaliar, mas sim levá-los a produzir escritos padronizados e socialmente aceites. Esta investigadora (2003: 69-70) explica este ponto de vista: “escreve-se com um objectivo e para alguém, em contextos específicos que exigem géneros, discursos e registos específicos. Em coerência, os escritos produzidos pelos alunos devem ter uma finalidade, um destinatário e ser contextualizados”.

Revistas algumas das teorias sobre a produção de texto, torna-se igualmente necessário enunciar, no próximo ponto, algumas abordagens e métodos de ensino da escrita e recuperar, assim, nas palavras de LOPES (2003: 56) “os fundamentos das ideias e concepções de escrita mais difundidas bem como as práticas mais correntes no seu ensino”.

2.2. Abordagens e Métodos de Ensino da Escrita

Frisa-se que este sub-capítulo estará ancorado no estudo de LOPES (2003)¹¹, por ser um trabalho bastante completo neste aspecto e por reunir contributos de diversos teóricos nesta área.

2.2.1 O Método da Gramática e da Tradução

Durante longos anos o ensino da gramática ocupou um lugar de destaque em relação ao desenvolvimento de outras competências, isto porque acreditava-se que o domínio da gramática e do vocabulário era condição necessária para a aquisição/aprendizagem de uma língua – predominavam, assim, as abordagens/métodos puramente gramaticais e estruturalistas que assentavam na teoria behaviorista com foco no produto.

O Método da Gramática e da Tradução começa a ganhar terreno em meados do século XIX e prolonga-se até, aproximadamente, aos anos 50 do século XX. Num primeiro momento, é utilizado para o ensino da língua materna por influência das línguas clássicas (a grega e a latina) passando, num segundo momento, a ser útil para o ensino das línguas estrangeiras. Segundo LOPES (2003: 58) este método “põe a ênfase na correcção gramatical (maneira de escrever as palavras segundo um conjunto de usos e de regras definidas de modo normativo)”. Deste modo, segundo MACIEL (s/d: 4)¹² “os alunos estudam regras, memorizam listas de palavras e traduzem sentenças muitas vezes descontextualizadas”.

Assente em pressupostos de que escrever bem era escrever em conformidade com os modelos da linguagem literária dos clássicos e que para escrever bastava ter ideias e dominar a estrutura de uma dada língua, o referido método preconizava a tradução sistemática de excertos ou obras dos grandes escritores latinos e gregos. Segundo KELLI (1969) *apud* LOPES (2003: 58) “a tradução era vista como complementar à composição, na medida em que criava o sentido de estilo e aumentava a sensibilidade às diferenças estilísticas entre as línguas”.

¹¹ LOPES, Amália de Melo, *A Aula de Português: Reflexão Crítica Sobre a Prática de Ensino da Produção Escrita*, ed. Calabedotche, Mindelo, 2003.

¹² - In: MACIEL, Katharine Dunham, *Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e Seus Princípios Teóricos*. Artigo consultado no site [www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis-m %E9todos.doc](http://www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis-m%E9todos.doc) no dia 24 de Novembro de 2008 às 16h00.

2.2.2 O Método da Reforma

Na década de 40/50 do século XX surge o movimento reformista liderado por Sweet, numa tentativa de reformular alguns dos fundamentos teóricos defendidos pelo Método da Gramática e da Tradução. Este método passa, assim, a ser designado de Método da Reforma mas, na verdade, a visão defendida por este, segundo LOPES (2003: 58) “pouco evolui na tentativa reformista de Sweet”.

Segundo MACIEL (s/d: 4), “a fonética tem um papel preponderante na metodologia reformista, modelos de fala tornam-se modelos a serem ensinados. Como a fala torna-se central, os alunos deveriam primeiro ouvir a língua, só depois seriam confrontados com a forma escrita”. Depreende-se, pois, que no designado Método da Reforma a fala e a sua representação fonética tinham primazia, tendo a escrita um papel secundário no ensino das línguas. De acordo com LOPES (2003:58) “os alunos só deviam passar à escrita, isto é, a aprendizagem da caligrafia (...) quando já tivessem adquirido um aprofundado domínio da pronúncia, da gramática, do vocabulário e das expressões idiomáticas (...)”.

Das concepções defendidas por Sweet, (considerado o expoente máximo do método em análise), LOPES (2003: 58/59) apresenta as seguintes conclusões:

Sweet concebe a aquisição da escrita como algo que surgiria quase que espontaneamente, em consequência do domínio do oral, da gramática, do vocabulário e da leitura; centra o ensino sistemático da escrita na caligrafia e na ortografia e fala, também, de composições. No entanto, ele manifesta já uma preocupação com a produção de um determinado tipo de texto (a carta), da necessidade de apreensão, pelo aluno, desse modelo textual e de um certo desvio da concepção de que escrever bem é escrever textos literários. De qualquer modo, a escrita é ainda concebida sobretudo como um aparato gráfico, como uma habilidade motora e o ensino da escrita como o ensino dos símbolos gráficos e das convenções ortográficas através de exercícios de associação som/símbolo.

2.2.3 O Método Directo

Este método foi apresentado e aprovado no *Congresso Internacional de Professores* realizado em Viena em 1898, tendo como representante mais significativo Palmer que o designou por Método Científico. Este, segundo LOPES (2003: op. cit.), não difere muito da concepção e do ensino da escrita defendidos por Sweet, pois o foco continua a ser o do ensino da ortografia.

Para PALMER (1921) *apud* (LOPES, op. cit.) a passagem à escrita devia ser adiada o máximo possível, até que hábitos de pronúncia tivessem sido adquiridos. Defendia, também, que a partir do momento em que as unidades lexicais mais importantes da língua tivessem sido assimiladas, a forma ortográfica dessas unidades seria adquirida por um processo espontâneo ou automático.

Percebe-se aqui que a escrita tinha um papel secundário que servia apenas como actividade que colabora na aprendizagem, não sendo, portanto, objecto de ensino/aprendizagem, através de um trabalho constante e aturado, envolvendo professor e aluno de igual forma.

Considerada como uma actividade subsidiária da aprendizagem, “a escrita era utilizada apenas como recurso para fazer exercícios de manipulação das estruturas gramaticais e do vocabulário nos diferentes estágios de aprendizagem e como instrumento de memorização e não como objecto de ensino sistemático” (PALMER *apud* LOPES 2003: 59). A escrita não era objecto de ensino sistemático porque predominava ainda a ideia de que ela era um domínio, uma actividade espontânea e natural, uma questão de ter ideias ou de dominar estruturas.

2.2.4 A Abordagem Audiolingual ou Estrutural

Esta abordagem desenvolvida sobretudo por FRIES (1945) e LADO (1957) dominou por muito tempo o ensino das línguas. Esta abordagem surge com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva e na psicologia behaviorista em meados de 1950. Com base na visão estruturalista, esta abordagem, segundo ROQUE (s/d: 18)¹³ “seguia os conceitos criados por Ferdinand de Saussure no século XIX – a língua era considerada um sistema estruturado de elementos que se manifestava ao nível da concretização individual dos falantes naturais de uma comunidade social”.

¹³ - In: ROQUE, Victor, (s/d), *Uma Reflexão Sobre Abordagem Comunicativa do Ensino-Aprendizagem de Línguas: Um caminho para o ensino do Português LE/L2?* Artigo consultado no site http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf, no dia 10 de Fevereiro de 2009 às 16H55mn.

Assente no pressuposto de que a língua é fala e não escrita, a prioridade funcional da oralidade estava reconfirmada e acentuada. Por conseguinte, os exercícios propostos centravam-se sobretudo na oralidade inserida em situações reais da língua estrangeira. Quanto à teoria da aprendizagem, ou seja, quanto ao modo “como as pessoas aprendem uma língua”, ROQUE (s/d: 19) afirma que “o método áudio-linguístico seguia os pensamentos de Skinner e Pavlov, isto é, seguia o Behaviorismo”.

Ancorados na psicologia behaviorista, os teóricos desta abordagem defendiam que a língua era formação de hábitos linguísticos que acontecia através de um processo mecânico de repetição, baseado numa sequência controlada de estímulos-resposta-reforço (positivo ou negativo). Logo, o objectivo principal do método Audiolingual era o de levar o aluno a comunicar-se na língua alvo através da formação de novos hábitos linguísticos, tendo o professor o papel de conduzir o processo e tentar evitar que o aluno errasse, dado que o erro era considerado nocivo à aprendizagem. Porquê? ROQUE (s/d: 19) explica:

Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, a correcção da *forma* linguística acabava por adquirir maior importância do que o próprio conteúdo/significado da mensagem. Era por essa razão que o erro devia ser evitado a todo o custo, pois, se o aluno errasse, podia acabar por aprender o próprio erro e não a forma linguística correcta.

Ao centralizar o ensino da língua apenas na sua vertente estrutural ou gramatical, depreende-se que as quatro componentes essenciais da língua (que devem ser trabalhadas de forma equilibrada para o uso efectivo de uma língua, isto é, para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno), não eram ensinadas conjuntamente, dando-se prioridade ao ouvir (compreensão oral) e ao falar (expressão oral), retardando-se para uma fase posterior a leitura (compreensão escrita) e o escrever (expressão escrita).

Segundo LADO *apud* LOPES (2003: 60) “aprender o sistema de escrita de uma língua dada não é aprender uma língua. Assim, a escrita só devia ser introduzida no ensino quando o aluno já tivesse um domínio suficientemente automatizado do oral”. Continua a prevalecer o papel subsidiário da escrita no ensino das línguas, usada como meio de ensino do oral.

2.2.5 A Abordagem Comunicativa

Embora o sub-capítulo da explicitação de conceitos já se tenha debruçado sobre alguns dos fundamentos que sustentam a abordagem comunicativa convém, nesta linha, retomar

outros aspectos que permitam demonstrar que a presente abordagem, a partir dos anos 80 do século XX, veio revolucionar a visão sobre o ensino/aprendizagem da língua, contrariando os diversos métodos/abordagens que assentavam no *paradigma estrutural-behaviorista*. Deste último, passou-se progressivamente para o *paradigma comunicativo-construtivista*, tendo as inúmeras investigações oriundas de diversos campos teóricos (Linguística Textual, Pragmática, Psicologia Cognitiva,) e os memoráveis estudos de Vygotsky contribuído largamente para esta mudança.

Admite-se que a teoria sócio-construtivista é aquela que mais se aproxima dos pressupostos defendidos pela abordagem comunicativa, uma vez que as bases que sustentam esta abordagem partem também do princípio de interacção (e interagir significa *comunicar*), onde o aprendente desenvolve a competência comunicativa, aprendendo uma língua para comunicar em situações reais. Deste modo, torna-se necessário explicar aqui algumas das valências da concepção vygotskyana do processo de ensino/aprendizagem – o *sócio-construtivismo* – em estreita relação com os pressupostos defendidos pela abordagem comunicativa.

Nas anteriores abordagens de ensino/aprendizagem da língua o aluno e a interacção que o mesmo deve manter com os outros colegas e com o professor não eram tidos como elementos centrais. A abordagem comunicativa, pelo contrário, coloca o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem e realça o papel da interacção no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Este passa a ser visto como construtor da sua própria aprendizagem tendo o professor, neste processo, o papel de facilitar essa mesma aprendizagem. Estas ideias são também defendidas na teoria socio-construtivista de Vygotsky.

VYGOTSKY (1934) *apud* ZACHARIAS (2007) apresenta uma visão sócio-construtivista da aprendizagem, que enfatiza o papel do ambiente sócio-cultural e o papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo da criança. Reconhece, portanto, que a aprendizagem ocorre em contextos propiciadores de interacção, da relação que as crianças mantêm entre elas e com os adultos. Segundo ZACHARIAS (2007, op. cit.)¹⁴, Vygotsky concebe a aprendizagem como consequência da acção dos adultos, tidos como mediadores no processo de aprendizagem das crianças. O

¹⁴ In Artigo consultado no site www.centrorefeducacional.com.br/vyadocen.htm, no dia 12 de Fevereiro de 2009 às 15h05mn.

adulto ao usar ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios, permite que a criança se vá apropriando (de) e dominando instrumentos culturais como os conceitos, as ideias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens.

Para Vygotsky, a grande tarefa mediadora do “outro” consiste no auxílio permanente à criança a fim de que esta alcance um desenvolvimento que ainda não atinge sozinha. É nesta perspectiva que ele introduz a ideia de *Zona de Desenvolvimento Proximal* que pode ser definida, de acordo com LOPES (2003: 23), como “a zona delimitada entre a capacidade real da criança (o que ela pode fazer sozinha) e o nível que ela pode atingir ao resolver problemas com auxílio de um par mais desenvolvido (nível potencial) ”.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais com o devido auxílio do “outro” (que pode ser tanto os adultos, sobretudo a acção do professor, como também as crianças mais desenvolvidas). Segundo LOPES (2003: 23), Vygotsky considera que “é nesta zona que o ensino deve operar para poder provocar o desenvolvimento”.

Para MARQUES (2007: 3)¹⁵, a teoria sócio-construtivista teve, indubitavelmente, implicações importantes no processo de ensino-aprendizagem ao delegar no professor o papel de “proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimentos, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa”. ZACHARIAS (2007: 2) reforça a opinião de MARQUES (2007:3) ao afirmar que “Vygotsky fornece uma pista, sobre o papel da acção docente”, que a título de síntese se subscreve:

O professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas a acção docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente. A função da Escola é fazer com que os conceitos espontâneos, informais, que as crianças adquirem na

¹⁵ In Artigo consultado no site www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia, no dia 12 de Fevereiro de 2009 às 15h15mn.

convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino. Eis aí o papel mediador do docente¹⁶.

É por todas estas razões que a afirmação de que a teoria sócio-construtivista de Vygotsky é a que mais aproxima dos princípios defendidos pela abordagem comunicativa tem razão de ser. Esta abordagem reconhece, igualmente, a importância da interação para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno e atribui um papel de relevo ao professor no sentido de ser, sobretudo, um facilitador da aprendizagem.

Que contribuições trouxeram a *teoria sócio-construtivista* e a *abordagem comunicativa* do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da expressão escrita? Propõe-se uma reflexão sobre esta questão para concluir o presente capítulo: relacionar os aspectos relevantes da teoria de Vygotsky com a abordagem comunicativa no desenvolvimento da capacidade da expressão escrita; apurar, por conexão, o papel da gramática pedagógica neste mesmo desenvolvimento.

A visão sócio-construtivista do processo ensino/aprendizagem de Vygotsky, tal como a abordagem comunicativa, destaca três elementos basilares a considerar no referido processo: o *aluno*, a *interacção* e o *professor*. Se durante muito tempo, se ignorou o papel que o aluno desempenha no processo de ensino/aprendizagem, na teoria Vygotskyana, tal como na abordagem comunicativa, o aluno “conquistou” um lugar de relevo, passando o processo de ensino-aprendizagem a estar canalizado para ele pois é ele o construtor da sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deixa de ser o mestre que sabe tudo (limitando-se a expor os conteúdos programáticos) e passa a ser um colaborador, ou melhor, um facilitador que medeia a aprendizagem do aluno. Depreende-se, assim, o papel igualmente importante da interação neste processo: para que o aluno possa construir a sua própria aprendizagem, é imperativo que interaja com os colegas e com o professor.

Assim, no que tange, particularmente, ao desenvolvimento da expressão escrita, pode-se apontar como principais vantagens da conjugação da teoria de Vygotsky com a abordagem comunicativa a ideia de que a aprendizagem da escrita, sendo um processo que presume, da parte do escrevente, competências em três domínios (*planificação*, *redacção propriamente dita* e *revisão*), deve ocorrer de forma gradual e programada, passando todos estes domínios

¹⁶ In: Artigo consultado no site www.centrorefeducacional.com.br/vyacdocen.htm, no dia 12 de Fevereiro de 2009 às 15h05mn.

da escrita a serem trabalhados e assimilados através de processos de interacção. Realça-se, neste sentido, a intervenção da abordagem comunicativa nos processos da escrita – o reconhecimento das estruturas da língua em cada processo do ensino da escrita.

Todas as actividades da escrita, ao serem desenvolvidas na sala de aula sob processos de interacção professor-alunos ou entre grupos de alunos, permitem que os indivíduos aprendam uns com os outros, tal como sublinha MARQUES (2007:3) “em processos de aprendizagem cooperativa”. Destaca-se aqui a intervenção complementar do professor e o seu papel facilitador: ajuda o aluno na resolução de problemas que surgirão ao longo da aprendizagem da escrita, desenvolvendo estratégias (por exemplo, na fase de revisão auto e heterocorreção e correção colectiva) que levem os alunos a reflectirem sobre as dificuldades presentes nos seus enunciados escritos. Desta forma, progressivamente, os aprendentes vão apreendendo os processos inerentes a cada fase da expressão escrita, ao mesmo tempo que se habitua a aplicar conscientemente o conhecimento explícito das regras de funcionamento da língua.

Com base no exposto acima e tendo em mente, sobretudo, o desenvolvimento da competência da expressão escrita assente em actividades interactivas e reflexivas, é oportuno lembrar e explicitar o conceito de *gramática pedagógica* que tem sido, actualmente, associado ao ensino da língua por competências. Esta gramática é uma ferramenta que se revela de importância capital quando se pretende que o aprendente desenvolva de forma muito rápida a competência comunicativa. ANÇÃ (1999:35) faz a seguinte caracterização desta gramática:

Esta gramática de apoio, pedagógica, tem como finalidade a elaboração de uma metalinguagem destinada ao ensino e à aprendizagem de conceitos, noções, adaptados ao público-alvo, após diagnóstico das necessidades. Pretende que o aluno tome consciência do funcionamento da língua e ultrapasse dificuldades, incompreensões e desvios, fornecendo para isso, um quadro de definições, esquemas, exercícios, regras, que o vão ajudar a adquirir conhecimentos sobre a língua e um certo domínio da sua utilização.

A gramática pedagógica deverá privilegiar a componente *reflexiva*, tendo em conta os dados cognitivos do aprendente, a conceptualização e a compreensão dos fenómenos linguísticos e, igualmente, os dados metacognitivos de reflexão sobre as estratégias e sobre os fenómenos.

Esta noção de gramática pode associar-se transversalmente ao conceito de abordagem comunicativa, por apresentar semelhantes preocupações no atinente ao ensino/aprendizagem

actual de uma dada língua, centrando-se no aluno e no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

A gramática pedagógica longe de ser normativa e prescritiva como a gramática tradicional, pretende ser uma ferramenta que sirva de apoio ao aluno após diagnóstico, em diferentes situações, das reais necessidades linguísticas e comunicativas de um determinado grupo-alvo. Esta gramática tem a particularidade de trazer primeiramente a situação e posteriormente explicar as regras linguísticas e comunicativas com base num conjunto de materiais, pedagogicamente elaborados/seleccionados para servirem de apoio ao processo de ensino/aprendizagem da língua. É a partir do conjunto acima referido constituído por conceitos, noções, exercícios, regras (explicitadas a partir das situações reais de comunicação), que o aluno vai tomando consciência do funcionamento da língua e adquirindo de forma rápida os domínios da sua utilização.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DO PROGRAMA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – A PRODUÇÃO ESCRITA

Ao longo do primeiro capítulo dedicado à fundamentação teórica fez-se uma revisão de teorias sobre a produção de textos, assim como também foram revistas algumas abordagens e métodos de ensino da escrita que permitiram recuperar, de acordo com LOPES (2003: 56) “os fundamentos das ideias e concepções de escrita mais difundidas bem como as práticas mais correntes no seu ensino”.

No presente capítulo pretende-se, com a análise do programa de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do ensino secundário (7º e 8º anos de escolaridade)¹⁷, examinar o que nele é proposto em termos de *objectivos*, *conteúdos* e *actividades* no tocante às competências essenciais da língua, com destaque para a escrita, por ser esta o objecto da presente investigação. Uma vez que se defende um ensino da língua voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, verificar-se-á se o programa propõe um ensino equilibrado das competências essenciais da língua (ouvir, falar, ler e escrever), apurando se o mesmo apresenta ao professor um quadro de actuação que favoreça, particularmente, o desenvolvimento da competência da expressão escrita. Examinar-se-á se este programa orienta o professor em termos metodológicos para que se possam trabalhar de forma mais produtiva essas competências interessando-se, principalmente, pelas orientações atinentes à escrita.

Esta análise permitirá, ainda, conferir aquilo que LOPES (2006: 157) defendeu: “os programas de ensino (...) configuram-se como os mais importantes instrumentos orientadores da actuação dos professores, devendo estar neles vazados, para efeitos de operacionalização, os fundamentos teóricos que sustentam as opções metodológicas (...)”.

No primeiro momento deste capítulo descreve-se a forma como o programa de ensino da Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do ensino secundário (7º e 8º anos de escolaridade) se encontra organizado e no segundo momento faz-se a análise de todas as tabelas de *objectivos*, *conteúdos* e *actividades*, relativas à produção escrita, tendo em mente

¹⁷ MATOS, Alice & LOPES, Amália, *Programa da Disciplina de Língua Portuguesa, 1º Ciclo, 7 e 8º Ano*, Ministério da Educação Ciência e Cultura, 1997.

que o objectivo primordial é o de verificar se o referido programa apresenta ao professor um quadro de actuação que favoreça o desenvolvimento da competência da expressão escrita

* * *

3.1. Descrição e análise do Programa de Língua Portuguesa – primeiro ciclo do Ensino Secundário

A parte introdutória do programa está dividida em três pontos. No primeiro, *1.1. Justificação da Disciplina*, explica-se, fundamentalmente, o motivo da inclusão da disciplina de Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Secundário, evocando o estatuto de língua oficial de que o Português goza em Cabo Verde – língua da Administração, de comunicação com o exterior e veículo de cultura. Esta opção política, de acordo com as autoras, é reafirmada pela Lei de Bases do Sistema Educativo ao eleger como um dos objectivos do Ensino Secundário “promover o domínio da Língua Portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita” (pg.1 do Programa).

No segundo ponto, *1.2. Implicações no Currículo*, é feito o enquadramento da Língua Portuguesa no contexto linguístico cabo-verdiano. Segundo as autoras, sendo este contexto “marcado pela existência de uma língua primeira, a cabo-verdiana, materna e nacional, a inclusão de uma língua segunda no ensino tem implicações evidentes para o sistema educativo e, por consequência, ao nível curricular” (pg.1 do Programa). O lugar que a Língua Portuguesa ocupa, enquanto língua segunda, é assim justificado pelas autoras:

- ⇒ É objecto de estudo, suporte e veículo de ensino/aprendizagem das outras disciplinas, como tal integrando o currículo escolar do 1º ao 12ºano;
- ⇒ O seu domínio constitui um meio de acesso a práticas e instrumentos de descrição e sistematização dos fenómenos linguísticos; consequentemente, a sua condição de língua de ensino determina, em grande parte, o sucesso escolar dos alunos;
- ⇒ Enquanto expressão de cultura(s) e instrumento de inserção social de diálogo intercultural, a sua aprendizagem tem uma dimensão sócio-cultural.

No terceiro e último ponto da introdução, *1.3. Princípios Programáticos*, as autoras traçam os princípios nos quais assentam o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, língua segunda:

- ⇒ O desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo processam-se em permanente interacção;
- ⇒ O uso da língua antecede o conhecimento formal da língua;
- ⇒ O desenvolvimento da competência linguística alarga-se pela explicitação de regras e princípios do sistema, através da progressiva reflexão sobre o funcionamento da língua. (pg.2 do Programa).

De salientar que estes princípios estão em concordância com os pressupostos defendidos tanto pela abordagem comunicativa, como também pela gramática pedagógica, pois estas defendem que o objectivo primordial do ensino das línguas é a comunicação (a língua reflecte-se no seu uso), e para tal a utilização da língua deve antecipar-se às suas regras, ou seja, como previsto pela gramática pedagógica, deve confrontar-se o aluno com situações reais de comunicação, diagnosticar as suas necessidades e só depois explicitar as regras, devendo antes, o professor desenvolver estratégias que levem os alunos a, sistematicamente, reflectirem sobre os diferentes fenómenos linguísticos e comunicativos.

A parte mais explicativa do programa, isto é, a parte que se pode chamar de desenvolvimento, encontra-se dividida em quatro tópicos que, no fundo, explicitam as concepções subjacentes à elaboração das tabelas de objectivos, conteúdos e actividades que mais adiante serão analisadas.

No primeiro tópico, *Para o Ensino da Competência Comunicativa*, as autoras enumeram alguns pressupostos que assentam no designado *modelo da competência comunicativa*, muito em voga no actual processo de ensino/aprendizagem das línguas e que inspiraram os princípios referidos atrás. Destacam-se os seguintes pressupostos:

- ⇒ A língua é um sistema que se actualiza através do uso em contextos múltiplos e a diversos níveis de complexidade;
- ⇒ A apropriação da língua é um processo complexo que se realiza através da aquisição/aprendizagem, pelo menos em três dimensões: representativa, comunicativa e linguística;
- ⇒ Na dinâmica do ensino/aprendizagem, o aluno/aprendente constitui o centro do processo. Constrói ele próprio a sua competência (pg.2 do Programa).

No segundo tópico, *Objectivos Programáticos*, tendo em conta o perfil do aluno à entrada e à saída do 1º ciclo do ensino secundário, as autoras apresentam um leque de

competências a serem adquiridas pelos alunos, a nível de conhecimentos, aptidões e habilidades, atitudes e valores que, segundo aquelas, se inscrevem sob a forma de objectivos gerais.

Assim, até o fim do 8º ano de escolaridade o aluno deverá, *a nível das capacidades*, possuir um *background* linguístico, comunicativo e estratégico nas quatro competências essenciais da língua (ouvir, falar; ler e escrever). Destacam-se aqui três capacidades, entre nove no total, enunciadas em objectivos gerais, que têm que ver com a **expressão escrita** e com a noção de **gramática pedagógica**:

- ⇒ Produzir mensagens orais e escritas adequadas a cada situação específica de comunicação e utilizando técnicas apropriadas;
- ⇒ Expressar-se com propriedade e exactidão a nível vocabular e gramatical;
- ⇒ Construir textos escritos, nas suas diversas formas, exercitando estratégias e processos mentais e linguístico-discursivos eficazes (pg.4 do Programa).

Quanto *ao nível dos conhecimentos* são apontados vários objectivos a atingir por competência essencial englobando os quatro domínios do saber linguístico e comunicativo: ouvir, falar, ler e escrever. Realça-se, nomeadamente:

- ⇒ Conhecer elementos e factores actuates nas diversas formas do processo de comunicação;
- ⇒ Conhecer regras e compreender conceitos que asseguram a correcção, a adequabilidade e a eficácia na utilização da língua (pg.5 do Programa).

E, finalmente, *quanto ao nível das atitudes*, destacam-se:

- ⇒ Utilizar a Língua Portuguesa de modo desinibido e desenvolto;
- ⇒ Interiorizar hábitos de leitura e escrita na satisfação de necessidades de informação, expressão e fruição pessoal (pg.5 do Programa).

No tópico subsequente, intitulado *Estrutura Organizativa e Modo de Operacionalização*, é explicada, fundamentalmente, a forma como o texto programático se encontra organizado e são apresentadas estratégias para a sua operacionalização. O texto programático, de acordo com as autoras “*apresenta-se sob a forma de grelha constituída por*

quatro entradas: **objectivos, conteúdos** (que se subdividem em comunicativos, textuais e semântico-gramaticais), **actividades e tipos de texto.**” (pg.7 do Programa).

É este o cerne da análise do presente programa, uma vez que assenta na operacionalização do mesmo, permitindo verificar se oferece margem de liberdade de actuação ao docente.

No concernente à última parte, *Orientações didáctico-pedagógicas* [sic], são explicitados, de acordo com as autoras “os percursos de ensino/aprendizagem de algumas das componentes do Programa, com vista a orientar o professor na sua operacionalização” (pg.12 do Programa), ou seja, são sugeridas metodologias ou caminhos que possam ajudar o professor a trabalhar, de forma mais profícua, as competências fundamentais da língua. Por conseguinte, baseado nos fundamentos que norteiam a abordagem comunicativa que visam o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, as autoras tecem um conjunto de orientações metodológicas coerentes e úteis, relativas à *recepção e produção oral*, à *recepção escrita*, à *produção escrita* e à *sua avaliação*, ao *funcionamento da língua*, à *avaliação* e ao *tratamento do erro*.

Esta parte do programa confirma e demonstra a coerência de LOPES (2006: 157), co-autora do Programa em análise, quando pronunciou que “os programas de ensino (...) configuram-se como os mais importantes instrumentos orientadores da actuação dos professores, devendo estar neles vazados, para efeitos de operacionalização, os fundamentos teóricos que sustentam as opções metodológicas (...)”.

Importa agora apresentar uma súmula de algumas das orientações metodológicas, apenas atinentes à produção escrita, por se constituir esta o foco da presente investigação. As autoras concebem o ensino da escrita como um processo. Conscientes da sua complexidade, as autoras afirmam que a aquisição da competência da escrita não se atinge pela simples e espontânea redacção de textos, mas antes através de um processo complexo de construção de sentidos muito exigente, e por conseguinte, requer que não seja trabalhado apressadamente. As autoras defendem ainda a indispensabilidade de o professor instruir devidamente o aluno para a produção escrita, consciencializá-lo dos mecanismos que o processo da escrita envolve para que possa mobilizar as suas capacidades mentais.

As autoras deixam bem claro que a escrita não é um acto espontâneo. Envolve sempre a planificação, a redacção e a revisão, seja orientada ou livre e que cada uma dessas fases compreende diferentes processos mentais, devendo o professor conhecê-los para que possa apoiar os seus alunos com orientações didácticas que lhes facilitem a aquisição e o desenvolvimento de aptidões e de estratégias inerentes à produção escrita.

Ainda, sob o pressuposto de que a escrita não é um acto espontâneo, as autoras alertam os agentes que operacionalizam o programa que o acto de escrever deve ser sempre precedido da explicitação da finalidade (para quê), do destinatário (a quem), do conteúdo (o quê) e do como. Desta forma, o aluno poderá estabelecer opções relativas ao tipo de texto, da sua estrutura e forma, da linguagem mais apropriada (planificação) para, na fase seguinte, passar ao registo das informações, conhecimentos, experiências e vivências que seleccionou para a composição (redacção). Finalmente, porque escrever implica um afinamento constante, o texto deve ser lido e relido, modificado, estruturado, isto é, apoiado ou não em elementos fornecidos pelo professor (revisão [pg.18 do Programa]).

Uma outra orientação referida pelas autoras também muito importante é a de que a expressão escrita não deve ser encarada como uma actividade subsidiária da aprendizagem, mas sim como um dos seus domínios. Para tal, defendem que é preciso que o aluno aprenda a escrever, escrevendo diariamente (pg.19 do Programa).

Para terminar convém realçar que o programa está muito bem estruturado e concebido em conformidade com os princípios defendidos pela abordagem comunicativa. Esta abordagem, relembra-se, visa o desenvolvimento da competência comunicativa, esforçando-se, por conseguinte, em criar, em contextos de sala de aula, situações que estimulem a interacção verbal. Assim, os objectivos, os conteúdos, as actividades e os textos são traçados em função de exigências de natureza comunicativa, que a própria adopção de tal abordagem pressupõe. Constata-se que o programa propõe um ensino equilibrado das quatro competências fundamentais da língua - ouvir, falar, ler e escrever - não sendo nenhuma privilegiada em detrimento das outras. Porém, é preciso que se diga que o que é proposto se revela vasto para ser atingido num espaço de dois anos lectivos.

Sucedese, no ponto subsequente, a análise de todas as tabelas de objectivos, conteúdos e actividades relativas à produção escrita verificando se o programa apresenta ao professor um quadro de actuação que favoreça o desenvolvimento da competência da expressão escrita.

Os objectivos surgem concebidos de forma a abordar o ensino-aprendizagem da escrita como um processo e não como produto final. Por conseguinte, os objectivos, os conteúdos e as actividades foram seleccionados de forma a se coadunarem, equilibradamente, com a aprendizagem gradual das três fases da escrita: planificação, redacção e revisão/correccção.

Num conjunto de vinte e uma tabelas, dedicadas à produção escrita (páginas 45 a 65 do Programa), encontram-se sessenta e cinco objectivos de aprendizagem, sendo que trinta e três correspondem às três fases compreendidas no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita: planificação, redacção e revisão/correccção. Neste primeiro momento (páginas 45 a 51), os objectivos são orientados para um ensino-aprendizagem faseado da produção escrita, ainda não automatizada, onde o professor deve, num contexto interactivo e reflexivo em sala de aula, orientar os seus alunos para a produção escrita, consciencializando-os dos mecanismos do processo. Esses trinta e três objectivos distribuem-se, por sua vez, por sete objectivos para a actividade de planificação, dezasseis para a actividade de textualização/redacção e dez para a actividade de revisão, o que confirma o que se disse acima relativamente ao ensino da escrita enquanto processo, numa perspectiva sócio-construtivista.

Os restantes trinta e dois objectivos (páginas 51 a 65) aparecem numa fase onde é imperativo que o professor deixe o aluno escrever sozinho, ou seja, é o momento onde o aluno, finalmente, passa à produção autónoma de textos, depois de ter sido orientado em sala de aula, na perspectiva sócio-construtivista, para as fases da escrita. Nesta fase encontram-se as actividades ligadas à triagem de textos, à produção total - escrita funcional, escrita recreativa e extensiva e à produção/reescrita de textos. Esses trinta e dois objectivos distribuem-se por cinco para a triagem de textos, catorze para a escrita funcional, quatro para a escrita recreativa e extensiva e nove para a produção/ reescrita de textos.

A triagem de textos aparece apenas numa fase posterior às fases do processo gradual da aprendizagem da escrita - planificação, redacção e revisão/correccção. Porém, pensa-se que a triagem de textos poderia servir, como actividade, para que os alunos atingissem os objectivos de aprendizagem previstos para a fase da planificação: “indica as condições de produção/difusão do texto”/ “escolhe formas de organização-textual/tipo de texto” (página 45). As actividades compreendidas na fase de triagem de textos, como por exemplo, “comparação de diferentes tipos de texto quanto a condições de uso, organização específica, apresentação gráfica, linguagem (termos ou estruturas próprias) ” / “comparação de partes do mesmo tipo de escrita para identificação de formas padronizadas de início e conclusão”, ajudariam o aluno, durante a fase de planificação, a ganhar consciência da existência de diferentes tipos de textos, cada um obedecendo a uma organização própria. A triagem de textos, na fase do ensino-aprendizagem da planificação, permitiria que o aluno acesse a diferentes modelos de texto, através da sua leitura. Tais textos poderiam, mais tarde, constituir modelos de escrita em que o aluno se inspirasse/baseasse para construir os seus próprios textos.

Intercalando os objectivos e as actividades propostas, encontra-se a coluna dos conteúdos: “na coluna **Conteúdos** apresenta-se o objecto de ensino-aprendizagem, o qual abrange as várias instâncias do processo de apropriação da língua que compõem as diversas competências integrantes da competência comunicativa” (página 9). A referida coluna encontra-se sub-dividida, por sua vez, em conteúdos *comunicativos*, *discursivo-textuais* e *semântico-gramaticais* – “as competências integrantes da competência comunicativa”.

A partir do “elenco de conteúdos composto pelos factos e problemas da língua encarada como uso (aspectos sócio-comunicativos e textuais) e como sistema (gramática formal)” (página 9), é sugerido um conjunto de “actividades comunicativas de natureza diversificada” que assentam “em situações de aprendizagem em que o aluno usa a língua para comunicar, como condição para aprender a comunicar e aprender a pensar” (página 10).

CAPÍTULO IV – A SITUAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA EM CABO VERDE: O PAPEL DO PROFESSOR

4.1. Comentário de Aulas Observadas no Liceu Abílio Duarte – Turma do 8º ano de Escolaridade: terceiro trimestre do ano lectivo de 2008/2009

No capítulo anterior fez-se a análise do Programa de Língua Portuguesa para o 7º e 8º anos de escolaridade, cujo objectivo foi o de examinar o que se propõe em termos de *objectivos*, *conteúdos* e *actividades* no tocante às competências essenciais da língua, com destaque para a expressão escrita. Ao mesmo tempo procurou-se verificar no referido programa se um dos seus princípios orientadores era o do ensino equilibrado das competências essenciais da língua, apurando se o mesmo apresentava ao professor um quadro de actuação que favorecesse, particularmente, o desenvolvimento da competência da expressão escrita.

A análise do programa serviu ainda para conferir aquilo que LOPES (2006: 157) explicitou sobre os programas de ensino: “os programas de ensino (...) configuram-se como os mais importantes instrumentos orientadores da actuação dos professores, devendo estar neles vazados, para efeitos de operacionalização, os fundamentos teóricos que sustentam as opções metodológicas (...)”.

Em sequência, para se verificar como é que é feita a operacionalização deste programa nas escolas pelos professores, foi necessário realizar a observação de vinte e quatro aulas para que se pudesse verificar, fundamentalmente, como é que o professor explora, a nível de estratégias e de objectivos de aprendizagem, a competência da expressão escrita, tendo em conta o estipulado no programa de Língua Portuguesa para os 7º e 8º anos de escolaridade. Para tal, fez-se uma análise contrastiva entre o programa referido e as planificações anuais dos 7º e do 8º anos em vigor na Escola Secundária Abílio Duarte no Palmarejo. Optou-se pelo referido estabelecimento de ensino por ter constituído o centro de realização do estágio pedagógico do autor do presente trabalho, permitindo o estabelecimento de uma relação de

progressão entre os currículos do primeiro ciclo e os do terceiro, ciclo este onde as aulas de estágio foram leccionadas.

O presente sub-capítulo dedica-se à descrição e apreciação de actividades de expressão escrita desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, observadas numa turma de 8º ano de escolaridade da referida escola. A observação das aulas decorreu de 27 de Abril a 12 de Junho de 2009, tendo-se observado durante este período vinte e quatro (24) aulas. A opção pela observação das aulas no terceiro trimestre deve-se ao facto de se ter verificado, a partir da leitura das planificações, que o trabalho com a escrita estava previsto para o referido trimestre (previsão confirmável na planificação anual/trimestral). Este facto, por si só, demonstra que não há um ensino sistemático e progressivo, ao longo do ano lectivo, da expressão escrita, isto é, esta é preterida enquanto objecto de ensino-aprendizagem.

Pelo que nos foi dado a observar, o ensino da expressão escrita ocupou, nas aulas de Língua Portuguesa, um lugar de pouco relevo. Das vinte e quatro aulas observadas ao longo do terceiro trimestre, apenas quatro foram dedicadas a actividades de expressão escrita: produção de uma pequena história (na quarta aula observada), resumo do texto “*Moisés salvo das águas*” página 143 do manual *Hespérides* (na nona aula observada) e duas actividades de expressão escrita relativas ao estudo de textos utilitários: convites, avisos e cartas (nas últimas quatro aulas observadas). A primeira actividade surgiu na sequência do estudo das conjunções e locuções coordenativas. Esta consistiu na produção de uma pequena história feita a partir de quatro frases complexas presentes num “*teste de Leonor*” onde os alunos deveriam substituir as conjunções por outras com o mesmo valor. Para tal, numa primeira fase, a professora explicitou a actividade a realizar apresentando algumas sugestões e clarificou as conjunções que deviam utilizar. Por falta de tempo esta actividade ficou como trabalho de casa.

A aula seguinte foi dedicada à correcção da actividade solicitada. Como estratégia de correcção a professora pediu a um aluno que escrevesse o seu texto no quadro como forma de socializar os erros cometidos. O aluno escreveu o seguinte texto:

*“Era uma vez uma menina que chamava Lionor, e encontro um ficha de exercicios no armario do pai e ela apanha e resolveu da seguinte forma:
A lua brilha mas tambem a estrela cintilam.
A Inês anda a baloiço contodo a Isabel não a larga.
Quer comer quer falar.
O Pedro perderam o avião pois vai faltar a reunião.”*

A professora identificou, sublinhando, os erros cometidos pelo aluno. Pensa-se que a professora devia optar por uma estratégia diferente que fosse centralizada nos alunos, isto é, ao invés de ser ela a identificar as falhas e de as corrigir devia deixar, antes, o próprio autor do texto reflectir sobre o que escreveu, identificando ele mesmo os erros e, posteriormente, com a auxílio dos colegas e do professor, reformular o seu escrito – optando assim pela estratégia de auto-correcção/avaliação. A professora podia, também, optar pela estratégia de correcção/avaliação colectiva, ou seja, criar um ambiente de interacção em que alunos e professora poderiam reflectir conjuntamente sobre o texto, identificando os erros e a sua natureza e por fim reescreverem o texto no quadro. Estas são apenas algumas sugestões metodológicas que a professora podia ter levado em conta nesta aula de correcção,

A segunda actividade de expressão escrita aconteceu na nona aula observada. Esta actividade consistia no resumo do texto “*Moisés salvo das águas*” pág. 143 do Manual Hespérides, após o estudo e compreensão do mesmo. Numa fase, pode dizer-se de planificação, a professora relembrou e explicitou as regras e as etapas de elaboração do resumo e mais uma vez por falta de tempo esta actividade ficou para ser feita em casa, o que invalidou a possibilidade de a professora poder observar e acompanhar de perto os seus alunos na actividade de expressão escrita.

Esperava-se que na aula seguinte, ou noutros momentos, a professora fizesse com a turma a correcção do resumo, pois é necessário ter-se em mente que para uma melhor rentabilização da escrita é fundamental que o professor tenha a consciência de que todas as actividades de expressão escrita, desenvolvidas na sala de aula, devem ocorrer num clima de reflexão e de interacção sistemática entre professor/alunos, tendo o primeiro o papel de colaborador em todo o processo de escrita, encontrando estratégias que facilitem ao aluno a aprendizagem dos diferentes mecanismos que tal processo envolvem. Desta forma, progressivamente, os aprendentes vão apreendendo os processos inerentes a cada fase da expressão escrita, ao mesmo tempo que se habituem a aplicar conscientemente o conhecimento explícito das regras de funcionamento da língua.

As terceira e quarta actividades de expressão escrita surgiram ao longo da última semana de observação de aulas, isto é, entre os dias oito, dez, onze e doze de Junho, semana esta dedicada ao estudo de diferentes textos utilitários: convites, avisos e cartas. No dia oito, correspondente à vigésima aula observada, a professora apresentou exemplos de diferentes

textos utilitários: convite, anúncio, carta, requerimento, convocatória, acta. Nesta sequência esclareceu ou procurou definir o que são textos utilitários e falou acerca da linguagem e do vocabulário desses textos que devem ser objectivos e práticos. Após isto, falou especificamente do convite; realçou a sua importância e teceu outras considerações a seu respeito. Como forma de os alunos se inteirarem da sua forma e estrutura, a professora orientou uma actividade de leitura de um convite presente no manual *Hespérides*, promovendo uma reflexão conjunta para a identificação dos elementos que o compõem, designadamente: destinatário, objectivo, lugar, data, entre outros, estabelecendo confrontações com o aviso, chegando-se à conclusão de que estes dois tipos de textos utilitários não diferem muito em termos de estrutura, vocabulário e linguagem.

É nesta linha que surge a terceira actividade de expressão escrita. A professora pediu aos alunos que imaginassem, com base no convite analisado presente no referido manual pág. 72, feito pelo pai da princesa, um possível aviso que o pai escreveria para os seus convidados, alertando-os para uma qualquer ocorrência, por exemplo: informar sobre o local de realização da festa de casamento da sua filha, ou sobre a mudança de horário. Para melhor desempenho nesta actividade a professora sugeriu aos alunos a leitura de um aviso, pág. 73 do manual *Hespérides*, o qual funcionaria como modelo para o desenvolvimento da actividade pretendida. Mais uma vez não houve tempo para que esta actividade pudesse ser desenvolvida na sala de aula com o devido auxílio da professora, ficando para ser desenvolvida em casa.

Na aula seguinte fez-se a correcção da actividade de expressão escrita (elaboração de um aviso). Esta aula de correcção/avaliação foi repartida em quatro momentos. Para um feedback geral sobre o texto, isto é, para uma socialização das correcções, a professora, no primeiro momento, pediu à uma aluna que escrevesse no quadro o seu texto. Eis o resultado:

“O rei avisa que o casamento da princesa bela adormecida não vai ser no dia Nacional das Fadas vai ser no dia seguinte e o local vai ser na ilha dos brinquedos porque a princesa está doente.”

Obrigado pela vossa compreensão

Posteriormente, numa reflexão conjunta, a professora e os alunos identificaram os erros presentes no texto, isto é, foi adoptada a estratégia de correcção colectiva. Pensa-se, porém, que a professora devia antes optar por uma estratégia de auto-correcção/avaliação, ou

seja, a própria autora do aviso seria levada a reflectir sobre o que escreveu e só depois ouviria os colegas – estratégia de hetero-correcção.

O segundo momento da aula foi dedicado ao melhoramento do texto. A professora e os alunos reescreveram o aviso corrigindo os erros da seguinte forma:

Aviso

O rei avisa os seus digníssimos súbditos que o casamento da princesa Bela Adormecida não se realizará no dia Nacional das Fadas, mas sim no dia seguinte, na Ilha dos Brinquedos.

Palácio real, 10 de Junho de 2009
Suely

No terceiro momento fez-se uma reflexão conjunta em torno do aviso que estava escrito no quadro. Esta reflexão consistiu, sobretudo, na identificação dos seus elementos estruturantes. Reconheceram, deste modo, o *título* (aviso), a *entidade* (o rei), a *fórmula* [avisa.../ avisa (m)-se], o *destinatário* (digníssimos súbditos), o *objectivo do aviso* (avisar sobre a alteração da data), a *data* (no dia seguinte), o *local* (Ilha dos Brinquedos) e a *assinatura* (Suely).

O último momento da aula foi reservado à produção escrita de um outro aviso. Com base na estrutura deste, presente no quadro, os alunos foram estimulados a inventar, individualmente, outro aviso. Infelizmente, mais uma vez, por razões de falta de tempo, esta actividade (a quarta e a última actividade de expressão escrita desenvolvida ao longo das 24 aulas observadas) ficou para ser feita em casa, portanto, não foi produzida na sala de aula em ambiente interactivo e reflexivo onde a professora pudesse observar e auxiliar os alunos em todos os momentos desse processo complexo. Este deve merecer especial atenção por parte dos professores para que possam diagnosticar as reais dificuldades dos seus alunos, no âmbito da expressão escrita, e por conseguinte, agirem de modo a aperfeiçoar, nos alunos, a capacidade comunicativa.

No primeiro momento da aula posterior a professora pediu à uma aluna que lesse o aviso produzido. Enquanto a aluna o lia a professora escrevia-o no quadro. Este é o resultado:

Aviso

A direcção da Escola Secundária Abílio Duarte avisa aos alunos interessados que estarão abertas as inscrições para as aulas de música na secretaria a partir do dia 25 de Julho de 2009, pelas 13 horas. Para mais informações contactar a secretaria desta escola.

A funcionária Marlene Ramos

Pensa-se que esta não foi a estratégia mais adequada, devia ser a própria aluna a escrever o aviso no quadro e de seguida ser levada a fazer a sua auto-avaliação ou fazer-se também uma avaliação colectiva.

Durante a observação das aulas verificou-se que a consolidação das unidades didácticas foi feita recorrendo constantemente à repetição de exercícios meramente gramaticais. Por conseguinte, o desenvolvimento de outras competências, igualmente importantes, como a expressão oral, a expressão escrita é relegado para momentos secundários. Daí se conclui que prevalece um ensino de conteúdos gramaticais, enquadrado no ensino tradicional. Neste tipo de aulas, o aluno dificilmente desenvolverá a sua capacidade comunicativa, ou seja, dificilmente, conseguirá desenvolver as diferentes competências essenciais da língua, sobretudo a que mais nos interessa neste trabalho – a competência da expressão escrita. Por ser a escrita um processo de maior complexidade mental, deveriam existir momentos significativos dedicados ao seu ensino, para que os alunos pudessem, progressivamente, com base na interacção e reflexão sistemáticas, consciencializar-se dos mecanismos que a escrita envolve.

No subcapítulo subsequente, propõem-se algumas sugestões de actividades que possam contribuir para o desenvolvimento do ensino sistemático e progressivo da escrita, no âmbito do ensino da língua segunda por competências.

4.2. Estratégias de ensino-aprendizagem da Escrita

A partir da visão sócio-construtivista da aprendizagem de Vygotsky e com base nos fundamentos da abordagem comunicativa tem-se argumentado, ao longo desta investigação, que a escrita deve ser ensinada como um processo (que exige momentos de muita interacção entre professores e alunos) e não apenas como um produto a ser corrigido e avaliado pelo professor. Tal complexidade que a escrita envolve, à qual subjaz uma enorme “carga cognitiva” por parte daquele que escreve, “justifica a programação do ensino desta

competência por fases, com objectivos determinados para cada uma delas, numa perspectiva de decomposição da tarefa global” (PEREIRA & AZEVEDO, 2003: 6).

Notou-se (a partir da leitura da planificação anual da disciplina de Língua Portuguesa, para os 7º e 8º anos de Escolaridade, ano lectivo 2008/09, em vigor na Escola Secundária Abílio Duarte no Palmarejo) e ao longo da observação das aulas (que reproduzem as orientações constantes nas planificações) que não há ainda uma consciência da complexidade de operações a que a escrita obriga, isto é, durante as poucas aulas dedicadas à escrita não houve um trabalho de “facilitação do processo” que deve consistir, como afirma CABRAL (1992:111), “no desdobramento de uma tarefa global de escrita em microtarefas, numa construção gradual e faseada, imprescindível em determinadas faixas etárias”.

O que se verificou, porém, durante a observação de aulas (numa turma de 8º ano de escolaridade no Liceu Abílio Duarte – Palmarejo) é que nas aulas de Língua Portuguesa houve o predomínio de actividades que visaram a aquisição de conteúdos gramaticais, não existindo momentos significativos dedicados às actividades de expressão escrita. Constatou-se, a partir da análise das planificações, que se determinaram, com maior rigor, objectivos para a aquisição de conteúdos gramaticais, bem como de conteúdos relacionados com a análise de textos constantes no manual *Hespérides*. As poucas actividades de expressão escrita desenvolvidas ao longo das aulas observadas foram tratadas com muita ligeireza, carecendo de um trabalho sistemático e aprofundado que pudesse levar os alunos a compreenderem e apropriarem-se das múltiplas operações envolvidas no processo de produção textual – preparação para a escrita/planificação, escrita propriamente dita e a revisão.

Por conseguinte procurar-se-á, neste capítulo, apresentar um conjunto de actividades de ensino-aprendizagem da escrita na aula de Língua Portuguesa que possam dinamizar e contribuir para o aperfeiçoamento da competência de expressão escrita dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Secundário (7º e 8º anos de escolaridade). Estas propostas baseiam-se no entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem da escrita se “faz por etapas, de forma gradual e planificada, numa assimilação de processos” (VILELA, 1993:49).

Essas actividades serão baseadas nas orientações didáctico-pedagógicas dedicadas à produção escrita, bem como nas propostas de actividades de produção escrita sugeridas no

programa de Matos & Lopes (1997). Parte-se daquelas orientações, como já se referiu em linhas anteriores, porque este programa está orientado para o desenvolvimento equilibrado das quatro competências essenciais em Língua Portuguesa, *ouvir, falar, ler e escrever* e que o mesmo concebe, no aperfeiçoamento da competência comunicativa, o ensino faseado da produção escrita, entendida esta como um processo e não como um produto. Viu-se, também que está patente uma preocupação com a apreensão gradual e contextualizada das regras de funcionamento da Língua. Neste sentido, Matos & Lopes (1997) não propõem um ensino isolado das regras gramaticais: estas surgem, no programa, contextualizadas em situações de comunicação reais e/ou simuladas. Justifica-se esta opção pelo facto de se verificar que existe um desfasamento entre os objectivos, conteúdos e actividades propostos no programa de Matos & Lopes (1997) e os conteúdos e objectivos propostos nas planificações anuais da Disciplina de Língua Portuguesa, (7º e 8º anos de escolaridade), ano lectivo 2008/2009, apresentada na Escola Secundária Abílio Duarte no Palmarejo.

Todas as actividades que serão sugeridas neste capítulo, em todas as fases da escrita – planificação, textualização e revisão – terão como base o texto da página 268 do manual *Hespérides “Memórias de minha avó”* que consta na planificação do 8ºano, texto de apoio para estudo dos conteúdos classe e subclasse dos adjektivos e da descrição constituindo os objectivos desse estudo identificar a classe e subclasse dos adjektivos e descrever as personagens.

Propõem-se dois conjuntos de actividades. O primeiro ocorre numa fase de ensino-aprendizagem faseada da produção escrita, ainda não automatizada, onde o professor deve, num contexto interactivo e reflexivo em sala de aula, orientar os seus alunos para a produção escrita concebendo estratégias que lhes facilitem a consciencialização dos mecanismos do processo. No segundo conjunto, propõe-se que o professor oriente o aluno para escrever sozinho, ou seja, é o momento onde o aluno finalmente passa à produção autónoma de textos, depois de ter sido orientado em sala de aula, na perspectiva sócio-construtivista, para as fases da escrita.

Assim, para cada fase - planificação, textualização e revisão - encontram-se três propostas de actividades que podem ser desenvolvidas no âmbito do desenvolvimento da competência da expressão escrita, sendo que as duas primeiras, como se explica acima, estarão relacionadas com a aprendizagem faseada da produção escrita, porque ainda não está

automatizada e a outra relaciona-se com o segundo momento onde o professor deve permitir que seja o aluno a escrever sozinho, já consciente das fases que a escrita envolve. Este é um processo que exigirá tanto do professor como do aluno um trabalho aturado e sistematizado.

Considerando a afirmação de VILELA, transcrita acima e tendo em conta também, os estudos de FLOWER & HAYES (1980) *apud* LOPES (2003) que concluíram que na redacção de um texto intervêm operações de três tipos: operações de *planificação*, de *textualização* e de *revisão*, as actividades sugeridas seguirão esta ordem. Convém, no entanto, lembrar que “tais operações não se distribuem linearmente no tempo, antes se caracterizam por uma recursividade que as faz alternar, apesar de algumas delas serem dominantes em determinados momentos” (CABRAL, 1992:111). Sendo assim propõem-se, primeiramente, actividades que possam ser dinamizadas durante a fase de planificação.

4.2.1. *Actividades de Planificação*

Segundo SANTOS (s/d:137) a fase de planificação:

Caracteriza-se por um conjunto de actividades orais/escritas tendentes a *forjar* o "conhecimento do mundo" prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a *reactivar* elementos da "enciclopédia" do aprendente – da sua memória a longo prazo – relativamente ao tópico sobre o qual há-de escrever.

Tendo em consideração o texto “*Memórias de minha avó*” (página 268 do manual *Hespérides*) que descreve/retrata a avó do enunciador, e tendo sempre em mente os objectivos e propostas de actividades constantes no programa de MATOS e LOPES (1997), propõem-se como actividades de planificação para a escrita as seguintes:

- i. Uma vez lido o texto supracitado, os alunos serão levados a reflectir sobre o mesmo. Por se tratar de um texto de teor essencialmente descritivo, o professor orientará os alunos no sentido de levantarem, no texto, todos os elementos relativos à caracterização física e psicológica da avó, registando-os em tópicos. Posteriormente, numa actividade reflexiva e interactiva em grupos ou em pares, os alunos serão orientados no sentido de elaborarem uma lista com todos os adjectivos presentes no texto. Ao identificarem vários adjectivos, o professor deverá solicitar aos alunos que justifiquem o motivo da presença de um grande número desses elementos no texto. Após a recolha de todos os dados, o professor auxiliará os alunos a fazerem oralmente o retrato/descrição de uma pessoa de família, ou de um colega utilizando os adjectivos levantados em *Memórias de minha avó*.

Esta tarefa permitirá ao professor consciencializar os alunos de que em textos de carácter descritivo, o adjectivo assume um papel de grande importância porque é o elemento que permite caracterizar, atribuir qualidades às pessoas, objectos e animais. Deste modo, os alunos reconhecerão, a partir de uma situação real, a importância e a funcionalidade dos adjectivos e saberão em que textos esta classe morfológica pode aparecer com maior frequência – deste modo o estudo sobre o funcionamento da língua surgirá contextualizado num texto e não apenas na frase – é desta forma que o professor pode contribuir para o desenvolvimento da gramática pedagógica e, por conseguinte, da competência comunicativa dos seus alunos.

- ii. O professor, juntamente com os alunos, sempre num ambiente interactivo e reflexivo, define diferentes tipos de textos onde se possa retratar/descrever (uma pessoa, um objecto ou animal de estimação, ou até mesmo um acontecimento – um passeio da escola, uma visita de estudo, um acidente na rua,) de acordo com as circunstâncias da situação de comunicação (objectivos comunicativos e destinatários).

Escolhendo-se, por exemplo, fazer o retrato de alguma pessoa o aluno, individualmente ou em grupo, com a ajuda do professor, deve tomar previamente as seguintes decisões: para quem eu vou/nós vamos escrever; quem descreve: eu/nós ou outro (numa narrativa); a personagem que vou/vamos descrever; os elementos que vou/vamos incluir na descrição (características físicas ou/e psicológicas). Pode-se igualmente decidir sobre o fio condutor a adoptar - do aspecto geral para os pormenores ou dos pormenores para o aspecto geral. Ainda nesta fase de planificação, há que tomar decisões sobre a natureza da comunicação a realizar - se utilizando adjectivos precisos, se utilizando verbos como *parecer*, *lembrar*, *sugerir*, ou se utilizando comparações; se a comunicação deverá ser feita na terceira pessoa ou se empregando o presente ou o imperfeito (no caso de uma narrativa no pretérito perfeito). Considerados os dados que se devem ter em conta para fazer o retrato/descrição de alguém, os alunos, com o auxílio do professor, fazem a elaboração de um plano-guia de um texto descritivo apoiados no referido texto do manual *Hespérides*.

O professor deve, durante as aulas de produção escrita, levar os seus aprendentes a exercitar, durante a fase de planificação, a elaboração dos chamados planos-guia, pois tal ajudá-los-á a dominar gradualmente as estratégias de planificação: operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos, entre outras operações.

- iii. Sugere-se, já numa fase de produção autónoma de textos, dentro do modelo de textos descritivos e mantendo como modelo de escrita o texto “*Memórias de minha avó*”, que cada aluno planifique um texto onde possa descrever um colega de carteira ou de turma para posterior descoberta, pela turma, do colega descrito, tendo em mente os elementos que devem constar num texto de carácter descritivo. Faz-se aqui referência ao destinatário, objectivo, pessoa que vai ser descrita, os detalhes mais característicos, qual o fio condutor a

adoptar – do todo para os detalhes ou dos detalhes para o todo, que adjectivos e verbos devem ser utilizados, que tipo de caracterização deve prevalecer – a física ou a psicológica ou os dois de forma equilibrada, entre outros tópicos relevantes.

4.2.2. *Actividades de Textualização / Redacção Propriamente Dita*

- i. A primeira actividade de textualização que se sugere é a da reescrita do texto. O professor orienta os alunos para reescreverem o mesmo texto “*Memórias de minha avó*”, substituindo os tempos verbais que se encontram no pretérito para o tempo presente do indicativo e fazendo igualmente a substituição sinónímica de todos os adjectivos listados na primeira actividade de planificação acima descrita. Esta actividade ajudará os alunos a familiarizarem-se com a estrutura, linguagem e organização própria de textos descritivos. Posteriormente o mesmo texto poderá constituir-se como um modelo de escrita onde o aluno se inspira/baseia para construir o seu próprio texto.
- ii. Uma vez definidos, durante a fase de planificação, os diferentes tipos de textos onde se pode retratar/descrever (uma pessoa, um objecto ou animal de estimação, ou até mesmo um acontecimento – um passeio da escola, uma visita de estudo, um acidente de rua) o professor forma grupos de trabalhos na turma. Cada grupo produzirá um texto diferente, enquadrado num dos tópicos acima citados entre parêntesis.
- iii. Enquadrado numa etapa de produção autónoma de textos, isto é, sem o auxílio do professor, segundo a perspectiva vygotskyana do processo de ensino-aprendizagem, cada aluno fará uma descrição de um colega de turma, recorrendo a elementos caracterizadores relevantes, para posterior descoberta pela turma do colega descrito.

4.2.3. *Actividades de Supervisão/de Revisão*

Nesta fase do processo de produção escrita, o professor pode adoptar diferentes estratégias de revisão e de correcção dos textos escritos. É uma fase de reflexão, sobretudo, de socialização e de aperfeiçoamento dos textos. O professor terá nesta fase o papel de

“sensibilizar o aluno para a necessidade de objectivar o texto e de tomar distância crítica face ao que escreveu, fornecendo-lhe instrumentos que ajudem à análise da sua própria escrita (...)” CABRAL (199:118). Sugerem-se as seguintes actividades:

- i.** O professor escolhe dois ou mais textos para serem lidos pelos respectivos alunos/autores. Estes serão motivados primeiramente a fazerem a sua avaliação acompanhada de instrumentos de apoio e, posteriormente, a hetero-avaliação onde os colegas fazem a apreciação do resultado num clima de interacção e de reflexão. Finalmente o professor fornece directrizes para uma eventual reformulação do texto.
- ii.** O professor também pode orientar a turma numa actividade de troca de textos entre os alunos ou entre grupos, conforme o caso, para hetero-avaliação mediante a elaboração prévia de grelhas adequadas. Posteriormente faz-se a reformulação dos textos produzidos com o apoio de dicionários e da gramática.
- iii.** Numa fase mais avançada, isto é, numa fase onde o aluno deve escrever sozinho sem a ajuda do professor, porque já é capaz de dominar os mecanismos do processo, o aluno auto-avalia o seu texto; relê o que escreve, detecta as incorrecções e reformula o seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No enquadramento teórico foi referido que “os programas de ensino (...) configuram-se como os mais importantes instrumentos orientadores da actuação dos professores, devendo estar neles vazados, para efeitos de operacionalização, os fundamentos teóricos que sustentam as opções metodológicas (...)” LOPES (2006: 157). Clarificou-se também que a acção dos professores está condicionada pelo programa superiormente instituído, pela planificação anual dos respectivos estabelecimentos de ensino, pelos manuais e pelos materiais pedagógicos que se encontram à sua disposição. No entanto, “resta-lhe sempre uma margem de liberdade que deve utilizar o melhor possível, tendo em conta o interesse e as necessidades dos seus alunos” (GIRARD, 1997: 123).

Note-se que na citação de GIMENO (1988) *apud* CARDOSO (2006:249), evidencia-se que o termo currículo tanto pode significar “um programa estruturado de conteúdos disciplinares como o conjunto de experiências que a escola provoca no aluno”. Conjugando o que afirma LOPES (2006: 157) sobre o facto de os programas serem “instrumentos orientadores da actuação dos professores” com o termo currículo na acepção de GIMENO (1988), pode dizer-se que no actual contexto de ensino-aprendizagem em Cabo Verde, a articulação do programa elaborado pelo Ministério com a planificação anual elaborada pelas escolas constitui a operacionalização do termo currículo. Os “instrumentos orientadores da actuação dos professores” constituem-se como o programa, enquanto “o conjunto de experiências que a escola provoca no aluno” advém da planificação da Coordenação de disciplina. São estes os dois elementos que explicam o termo *currículo*.

Da análise feita do programa constatou-se que o mesmo está muito bem organizado e elaborado em conformidade com os princípios defendidos pela abordagem comunicativa e aborda o ensino-aprendizagem da escrita como um processo e não como produto final. Por conseguinte, os objectivos, os conteúdos, as actividades e os textos são traçados em função de exigências de natureza comunicativa e foram seleccionados de forma a se coadunarem, equilibradamente, com a aprendizagem gradual das três fases da escrita: planificação, redacção e revisão/correção. Constatou-se ainda que o programa propõe um ensino equilibrado das quatro competências fundamentais da língua; ouvir, falar, ler e escrever, não sendo nenhuma privilegiada em detrimento das outras. Porém, as planificações analisadas não patenteiam nenhuma conexão com este programa, ou seja, há um desfasamento entre o

programa que deve funcionar como “instrumentos orientadores da actuação dos professores” e as planificações elaboradas nas escolas.

Constatado o desfasamento entre o programa e a planificação, elaboraram-se propostas de operacionalização do programa concebido por MATOS e LOPES (1997) a partir da planificação anual. Significa que, ao invés de se trabalhar a escrita apenas no último trimestre do ano lectivo, a proposta que se fez foi no sentido de promover actividades de escrita enquanto processo, com base na planificação e no manual actualmente em vigor – *Hespérides*.

A partir da análise das planificações, conclui-se que se determinam, com maior rigor, objectivos para a aquisição de conteúdos gramaticais, bem como de conteúdos relacionados com a análise de textos constantes no Manual *Hespérides*. O trabalho com a escrita estava previsto apenas para o terceiro trimestre (previsão confirmável na planificação anual/trimestral). Este facto, por si só, demonstra que não há um ensino sistemático e progressivo, ao longo do ano lectivo, da expressão escrita, isto é, esta é preterida enquanto objecto de ensino-aprendizagem.

Como é visível na planificação do 8º ano da disciplina de Língua Portuguesa, ano lectivo 2008/09 do Liceu Abílio Duarte (constante em anexo ao presente trabalho), sempre que se introduz um conteúdo gramatical, o primeiro material de apoio para a leitura e compreensão de textos é o manual *Hespérides*, suporte que servirá de contextualização e de suporte à transmissão desse conteúdo. Por exemplo, o estudo dos advérbios é feito a partir da análise e compreensão do texto “*Minha mãe tocava violino...*” pág. 271 e o estudo dos adjectivos é feito a partir do texto “*Memórias de minha avó*” pág. 268 do referido manual.

A estratégia acima referida constitui um aspecto muito positivo, dado que os alunos não estudam os conteúdos gramaticais de forma isolada ou descontextualizada, mas sim, sustentados em textos, escritos num contexto específico. Por conseguinte, é mais fácil para o aluno reconhecer a utilidade e a funcionalidade das estruturas linguísticas («efeito» gramática pedagógica). No entanto, posteriormente, não há um trabalho específico com a actividade de expressão escrita onde o aluno possa utilizar essas estruturas gramaticais (pronomes, verbos, advérbios, locuções e conjunções subordinativas e adjectivos) de forma consciencializada na produção de textos, dado que esta planificação e o manual privilegiam a leitura e a gramática

em detrimento de outras competências igualmente importantes para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, como por exemplo a expressão escrita.

No concernente à observação de aulas (numa turma de 8º ano de escolaridade no Liceu Abílio Duarte – Palmarejo) verificou-se que nas aulas de Língua Portuguesa há um predomínio de actividades que visam a aquisição de conteúdos gramaticais, não existindo momentos significativos dedicados às actividades de expressão escrita.

RECOMENDAÇÕES

Apresentadas as conclusões da presente investigação deixa-se aqui expressas duas recomendações/sugestões que possam ajudar na melhoria de alguns pontos menos positivos detectados ao longo do desenvolvimento do trabalho.

- ⇒ Recomenda-se que as planificações elaboradas nas escolas, sob o cuidado das Coordenações de Disciplinas, tenham em consideração as propostas de operacionalização do Programa que são superiormente instituídas pelo Ministério da Educação.
- ⇒ Que a escrita seja encarada como objecto de ensino/aprendizagem e como um processo o qual exige um ensino sistemático e progressivo, ao longo do ano lectivo e não apenas em momentos esporádicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇÃ, Maria Helena, *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*, 1ª ed., Universidade de Aveiro, 1999.

CABRAL, Manuela, *Avaliação e Escrita: Um Processo Integrado*, Porto, Julho de 1992, in *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*, Colecção Linguística, Porto Editora, 1994, (Organização de Fernanda Irene Fonseca).

CARDOSO, Sílvia Castro, *Currículo: Percursos, Processos e Actores*, in REVISTA DE ESTUDOS CABO-VERDIANOS, CNI-UniCV, Nº 3/4 – Novembro de 2006.

FIGUEIREDO, Olívia, *Escrever: Da Teoria à Prática*, Porto, Junho de 1992 in *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*, Colecção Linguística, Porto Editora, 1994, (Organização de Fernanda Irene Fonseca).

FISHER, Glória et alii., *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Universidade Aberta, Lisboa 1989.

FRIAS, Alice Maria L. Almeida, *A Composição Escrita – Técnicas de Correção*, Coimbra Editora, 1982.

GIRARD, Denis, *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas – Temas Pedagógicos*, Editorial Estampa, 3ªed., Lisboa, 1997.

LOPES, Amália de Melo, *A Aula de Português: Reflexão Crítica Sobre a Prática de Ensino da Produção Escrita*, ed. Calabedotche, Mindelo, 2003.

LOPES, Amália de Melo, *O Ensino da Leitura no Ensino Secundário*, in REVISTA DE ESTUDOS CABO-VERDIANOS, CNI-UniCV, Nº 3/4 – Novembro de 2006.

MATOS, Alice & LOPES, Amália de Melo, *Programa da Disciplina de Língua Portuguesa – 1º ciclo, 7º e 8º Anos*, Coordenação da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação Ciência e Cultura, Praia, 1997.

MOREIRA, Benjamim, *Para Escrever Melhor*, Programa Educar Sem Fronteira, 1ª ed., ESSE-IPVC, Maio de 2007.

NASCIMENTO, Zacarias & PINTO, José Manuel de Castro, *A Dinâmica da Escrita – Como Escrever com Êxito*, 2ª ed. Plátano Editora, Lisboa, 2003.

NEIVA, Cândida Maria, *Língua Portuguesa – Hespérides – 7º e 8º anos*, (coord.) PRESE: Maria Odete Carvalho, Ministério da Educação, Ciência e Cultura da Republica de Cabo Verde, 1996.

PEREIRA, Luísa Álvares & AZEVEDO, Flora, *Como Abordar... A Produção de Textos Escritos*, 1ª ed., Areal Editores, Porto, 2003.

RIBEIRO, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, Texto Editora, 2ª ed., Lisboa, 1990.

SANTOS, Aida, *A Escrita no Ensino Secundário*, Porto, Maio de 1992, in *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*, Colecção Linguística, Porto Editora, 1994, (Organização de Fernanda Irene Fonseca).

SANTOS, Odete, *Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem da Escrita na Aula de Língua Materna*, (sem data e sem local referenciados), in *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*, Colecção Linguística, Porto Editora, 1994, (Organização de Fernanda Irene Fonseca).

VILELA, Graciete, *Metamorfoses no Ensino da Escrita: Leitura Crítica de Alguns Programas de Português nas Últimas Décadas*, Porto, Março de 1993, in *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*, Colecção Linguística, Porto Editora, 1994, (Organização de Fernanda Irene Fonseca).

WEBGRAFIA

MACIEL, Katharine Dunham (s/d), *Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e Seus Princípios Teóricos*. Artigo consultado no site www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis-m%E9todos.doc, no dia 24 de Novembro de 2008 às 16h00.

MAUÉS, Olgaídes Cabral et al (s/d), *Duas Perspectivas Diferentes em Relação à Abordagem por Competências no Ensino : Os Casos do Brasil e do Québec*. Artigo consultado no site www.anped.org.br/reuniões/25/olgaísesmauest, no dia 10 de Novembro de 2008, às 16 h 45mn.

OSÓRIO, Paulo, (s/d), *Abordagem Metodológica Para o Ensino da Escrita em Contexto de Português Língua não Materna*. Artigo consultado no site www.revistaveredas.ufjf.br/volu/mes/veredas_portugal/artigo12.pdf, no dia 28 de Novembro de 2008 às 17h10mn.

ROQUE, Gianna et al (2004), *Uma Visão Sistémica do Uso da Noção de Competências na Avaliação de Aprendizagem em Cursos à Distância*. Artigo consultado no site www.abed.org.br/congresso2004, no dia 10 de Novembro de 2008 às 17 h 05mn.

ROQUE, Victor, (s/d), *Uma Reflexão Sobre Abordagem Comunicativa do Ensino-Aprendizagem de Línguas: Um caminho para o ensino do Português LE/L2?* Artigo consultado no site http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf. no dia 10 de Fevereiro de 2009 às 16H55mn.

SILVA, Cristina Vieira et al (2006), artigo sem título expresso, consultado no site www.repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/52/cad4_escritacristinavieira.pdf?sequence=1, no dia 28 de Novembro de 2008 às 17h30mn.

ANEXO